



DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A LA PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN

Ensayos para comprender a Peter McLaren

Coordinado por

LUIS HUERTA-CHARLES
MARC PRUYN

Colaboradores

SHIRLEY R. STEINBERG
* ANTONIA DARDER
MARK PRUYN * LUIS HUERTA-CHARLES
ROBERTO BAHRUTH * ALÍPIO CASALI
ANA MARIA ARAÚJO FREIRE
ZEUS LEONARDO * ALICIA DE ALBA
MARCELA GONZÁLEZ ARENAS
PEPI LEISTYNA * MARCIA MORAES
MIKE COLE * RAMIN FARAHMANDPUR
DAVE HILL * CURRY MALOTT

Esperamos que los lectores encuentren este volumen sobre Peter McLaren y su obra de importancia intelectual, filosófica y política (y el modo en que nosotros como pedagogos hemos entendido e intentado utilizar su trabajo) provocativo, útil e interesante, en especial en este momento en que los “líderes” del mundo y los agentes del poder continúan empujándonos a actos de guerra perpetua y formas cada vez más profundas y deshumanizadas de opresión económica, pedagógica, étnica, de género, sexual, religiosa y nacionalista. Todo ello en el nombre de la “libertad”, pero en realidad al servicio de los económicamente poderosos y privilegiados.

ISBN 978-9-807-05027-2



9 789807 050272

DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A LA PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN

Ensayos para comprender a Peter McLaren

Coordinado por

LUIS HUERTA-CHARLES

MARC PRUYN

Colaboradores

SHIRLEY R. STEINBERG * ANTONIA DARDER

MARK PRUYN * LUIS HUERTA-CHARLES

ROBERTO BAHRUTH * ALÍPIO CASALI

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

ZEUS LEONARDO * ALICIA DE ALBA

MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

PEPI LEISTYNA * MARCIA MORAES

MIKE COLE * RAMIN FARAHMANDPUR

DAVE HILL * CURRY MALOTT

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria

Presidente

Nicolás Maduro

Ministro del Poder Popular para la Educación Universitaria

Ricardo Menéndez

Viceministra de Educación Universitaria

Lídice Altuve

Viceministra para Planificación y Desarrollo Académico

Ana Alejandrina Reyes

Viceministro para la Articulación con las Instituciones de Educación Universitaria

Andrés Eloy Ruíz

Viceministro de Políticas Estudiantiles

Jehyson Guzmán

*** Ésta es una publicación conjunta entre el
Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria
y el Centro Internacional Miranda.**

Centro Internacional Miranda

Presidente

Luis Bonilla Molina

Directorio

Víctor Álvarez Rodríguez

Trina Manrique

Gonzalo Gómez Freire

Rubén Reinoso Ratjes

Miguel Ángel Pérez Pirela

Vladimir Acosta

Pedro Luis González

Rafael Gustavo González

Diseño y diagramación:

Mary Rada

© Centro Internacional Miranda, 2014

© siglo xxi editores, s.a. de c.v., 2007



Centro Internacional Miranda,

Residencias Anauco Suites, Ph.

Parque Central, Final de la Av. Bolívar, Caracas.

ISBN: 978-980-7050-27-2

Depósito legal: lf35520113701173

Impreso en Caracas en el año 2014

República Bolivariana de Venezuela

*Este libro está dedicado a la clase trabajadora; nuestras hermanas y hermanos alrededor del mundo que producen la riqueza del planeta, y sin embargo ven tan poco de ella. Ojalá esto cambie. Ojalá lo cambiemos. Juntos. Hasta un mundo con justicia social, justicia económica y dignidad para tod@s.**

MARC PRUYN

A todos los maestros y maestras que se esfuerzan por mejorar el mundo desde sus aulas. Y para todos aquellos que nos permiten encontrar esperanza dentro de la desesperanza, peleando por la justicia en un mundo injusto.

LUIS HUERTA-CHARLES

* En español en el original [T.]

AGRADECIMIENTOS

Hay much@s colegas, compañer@s, luchador@s y *amig@s** maravillos@s y especiales que han enriquecido profesional y personalmente nuestras vidas; gente que nos brinda inspiración, alegría, desafío intelectual, *compañerismo y quietud; que nos han mostrado el vacío fértil.** Nos gustaría agradecer a estos amigos. Por favor entiendan, también, que cualquier debilidad en este volumen (y probablemente tenga varias) es enteramente *cnuestra culpa.** Todos los aciertos de este texto son resultado de la alta calidad académica de los colaboradores y de las siguientes personas que han contribuido a hacer de nosotros quienes somos.

Marc quiere agradecer a Chris Adams, Betsy Cahill, Joseph Carroll-Miranda, Silvia Chávez Baray, Rudolfo Chávez Chávez, Stacey Duncan, Gustavo Fischman, Roberto Leví Gallegos, Hermán García, Jeannie Gonsier-Gerdin, Rob Haworth, Amy M. Lam Wai Man, Kaitlin Alaím Langston, Mostafa MahieEddine, Curry Malott, Grace Martínez, Tallulah Moore, Jim O'Donnell y Jackie Valencia.

Luis quiere agradecer enormemente a sus hijos y a su familia que le dan fuerza para seguir construyendo un mundo mejor. También quiere agradecer a Rudolfo Chávez Chávez, Jim O'Donnell, Hermán García, Irma Alanís, Loui Reyes, Betsy Cahill, Grace Martínez, Juan Sánchez, Irasema Durán, Magda García, Myriam Torres, Roberto Rentería, Ángel Alvarado y Nallely Carrizales.

Y, en conjunto, queremos agradecer también a algunas personas más. En principio, nos gustaría expresar nuestro aprecio por Shirley Steinberg y Joe Kincheloe; no sólo por lo amables y generosos que son, sino también por haber contribuido tanto a la literatura pedagógica progresista (como editores y autores), incluyendo esta nueva serie.

También agradecemos al alentador y laborioso equipo de la editorial Siglo XXI por el espacio y la oportunidad para publicar este texto y seguir difundiendo la voz de la esperanza y la lucha por un mundo más justo, y todas las personas que trabajan detrás de escena.

Para terminar, nos gustaría agradecer al propio Peter McLaren, por sus llamamientos coherentes y los filosóficos esfuerzos de organización que ha hecho durante los últimos treinta años en pro de una crítica del capitalismo inhumano y su remplazo por un socialismo revolucionario y amable. Éste ha sido su mensaje constante. Su llamado marxista, claro y sonoro, orientado a la

praxis, ha sido incesante, poético, de largo alcance y ha inspirado a personas alrededor del mundo entero. Peter McLaren es nuestro hermano en la lucha por un mundo más justo.

* En español en el original [T.]

PRIMERA PARTE
INTRODUCCIONES Y CONTEXTOS

PALABRAS PRELIMINARES

SHIRLEY R. STEINBERG

He aquí el prefacio a un cuerpo de obra con el que no pretendo ensalzar, pero tampoco enterrar, a Peter McLaren. Más bien, mis humildes palabras quisieran abrazarlo. Peter McLaren es un personaje único en el libreto de esta obra en tres actos tan insulsa que tiene lugar en las entrañas culturales y educativas de nuestras realidades, dignas del absurdo. Las múltiples facetas de su humor, su estilo, su compromiso, intelecto y humanidad hacen crecer a los demás actores, impulsándolos a cavar más y más hondo dentro de sus almas políticas y pedagógicas. En tanto maestro de maestros, Peter nos hace ser buenos maestros. Ha declarado orgullosamente su lealtad por la educación, a la vez que demanda a las demás disciplinas a tomar en cuenta la profundidad y la naturaleza de la pedagogía crítica.

Luis y Marc, así como también los distintos colaboradores de este volumen, han captado con claridad la esencia pedagógica de Peter McLaren. Evitando el dulce y adulador almíbar característico del *festschrift**, cada uno de ellos ha sumado lo suyo a la obra, invitando a los lectores a convertirse en partícipes activos del acto educativo. Para todos los que participamos de este volumen, representó un reto, porque escribir acerca de un escritor y enseñar acerca de un maestro es realmente difícil. Felizmente, creo que todos los colaboradores han demostrado estar a la altura del desafío.

Mientras leen estos ensayos, les sugiero hacerlo en compañía de las palabras del propio Peter. Lean o releen sus trabajos iniciales, vagando por aquellos pasillos donde escuchó, por primera vez, los gritos que habrían de conducirlo a su obra de vida. Presten atención a esos rituales que constituyen un performance, con nuestra ayuda o sin ella. Tengan en mente su vasto conocimiento, desde lo trivial hasta lo solemne. Entonces les resultará sencillo entender por qué era necesario publicar este libro, por qué estas palabras precisaban reunirse en solidaridad. McLaren no es uno de esos pedagogos demagógicos que buscan conversos para fosilizar su propia posición; es un actor esencial para nuestras psiques.

Los invito a entrar en esta obra bolígrafo en mano y con los trabajos de Freire, Marx, Dewey, Frida y otros a un lado. Veán cómo estos autores, como musas, se entretejen con las palabras de Peter y cómo él inventa nuevas

entradas, nuevas salidas y nuevos niveles desde los cuáles mirar. E imaginen, si pueden, a este participante accesible, gracioso hasta la hilaridad y furioso negociando con el universo. Traten de evocar la plenitud de la izquierda pedagógica, absteniéndose de prestar atención al lloriqueo ridículo y estúpido de esas voces del pasado que han intentado devaluar las voces de Peter acusándolo de ser hombre y blanco. Usen a Peter, súmense a su voz, peléense con él y compártanlo; y nunca subestimen su lealtad y devoción hacia los estudiantes, sus colegas, la justicia social y el esfuerzo por agrandar este escenario y hacerlo al menos un poco más tolerable.

* Escritura-homenaje, en alemán en el original. [T.]

PREFACIO

LEER A PETER MCLAREN

ANTONIA DARDER

Quiero decir palabras que queman.

Rumi

En medio de un gran caos y una enorme transición en mi vida, me pidieron que escribiera unas pocas palabras acerca de Peter McLaren para este libro. Dudé, por no saber cómo podría hacer justicia a la tarea que tenía enfrente. Hasta que una mañana, mientras leía al poeta Rumi, fui alcanzada por la cita del epígrafe; ya que decir “palabras que queman” parece haber sido una de las raras pasiones que advertí en Peter McLaren desde el día en que nos conocimos.

A fines de los años ochenta, asistí a una conferencia sobre el trabajo de Paulo Freire en la Universidad de California, en Irvine. Poco sabía yo por aquel entonces que este encuentro iba a marcar tanto mi iniciación en lo que es hoy comúnmente conocido como el campo de la pedagogía crítica como el comienzo de una duradera amistad con mi camarada Peter McLaren. Pero siendo honesta, debo confesar que si bien aprecié sus dotes retóricas, su lenguaje inusual y su poderosa escritura, no me resultó tan fácil apreciar al hombre. De hecho, me costó años reconocer los prejuicios que influían sobre mis impresiones. Aun así, a pesar de la distancia, Peter perseveró en sus esfuerzos por comprometerme cada vez que surgía la oportunidad.

Al día de hoy, me siento agradecida por su paciencia y perseverancia, ya que lo que he aprendido a lo largo del tiempo es que Peter McLaren es una de las almas más tiernas y generosas que jamás haya conocido dentro del mundo académico. Sí, al igual que muchos de nosotros, pobres humanos, está en lucha constante contra los demonios personales de la inseguridad, pero a diferencia de muchos, y como muy pocos, está siempre dispuesto a tender su mano, creando oportunidades para los jóvenes camaradas académicos que buscan su apoyo. Menciono esto porque no es inusual encontrar personas que simplemente se contentan con escribir discursos radicales acerca de la solidaridad pero que jamás se detienen a pensar qué es lo que ello pueda significar en el mundo real. Peter, por el contrario, se ha preocupado por construir relaciones de solidaridad en realidad, ya sea con académicos internacionales consagrados

o con los estudiantes con los que se encuentra en salas de conferencias y aulas universitarias.

Así que, una vez reveladas mis impresiones más secretas y rara vez comentadas acerca de este académico formidable, pasaré a referirme brevemente a sus sobresalientes contribuciones en el campo de la pedagogía crítica. McLaren es, por mucho, uno de los escritores más prolíficos de la academia actual. Publicado en revistas académicas alrededor del mundo, con libros y artículos traducidos a varios idiomas, Peter ha difundido ampliamente una visión crítica de la pedagogía revolucionaria en medio de una economía internacionalizada, con su devastadora violencia sobre los pobres y los menos privilegiados.

Con tal fin, Peter McLaren ha luchado valientemente por producir dentro de su propio trabajo, así como también del trabajo de otros teóricos de la educación crítica, una crítica honesta del capitalismo y el modo en que obstruye la concepción y la práctica de una educación democrática en el mundo. Atravesando la seductora naturaleza del giro posmoderno, que atrapó a muchos académicos de izquierda durante el último decenio, Peter McLaren logró salir de esa bruma y retornó a la pregunta básica y central: ¿cómo es que la estructura del capitalismo y la formación de clases, reforzadas por ideologías tan poderosas como el racismo, el sexismo y el heterosexuismo, continúan estructurando y perpetuando las fuertes desigualdades en las escuelas y en la sociedad de hoy? El hábil uso de su vehemente escritura y su gran influencia dentro del campo para comprender en profundidad las cuestiones del capitalismo marcaron un giro significativo en el discurso de los educadores críticos del mundo.

En el prefacio a El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, Joe Kincheloe llamó a Peter McLaren “el poeta laureado de la izquierda educativa”. No hay ninguna duda acerca de que Peter, cuya pasión es verdaderamente decir “palabras que queman”, bien merece este honor, dado su uso altamente imaginativo del lenguaje y la elocuencia de su estilo retórico, difíciles de igualar hoy en día. Más significativo aún es el modo en que este hombre se ha comprometido y ha dedicado su vitalidad y su brillantez intelectual a las políticas de la justicia social, los derechos humanos y la democracia económica, una proeza extraordinaria que merece ser reconocida cada vez que uno se acerca a conocer a Peter McLaren.

INTRODUCCIÓN

COMPRIENDIENDO A PETER MCLAREN: EL ACADÉMICO Y ESTE VOLUMEN

MARC PRUYN y LUIS HUERTA-CHARLES

Esta introducción establece el marco para los capítulos siguientes y brinda a cada uno de los editores la oportunidad de compartir su conocimiento acerca de Peter McLaren y sus proyectos intelectuales a lo largo de los últimos treinta años. Los ensayos de Marc Pruyn y Luis Huerta-Charles contextualizan su comprensión de McLaren de un modo que refleja las lecturas de su obra y su interacción con él. Al mismo tiempo sirven para introducir y esbozar las distintas secciones del libro: “Arco e impacto de la obra de Peter McLaren”, “McLaren en distintos contextos” y “McLaren el marxista”. Al mismo tiempo, los editores habrán de considerar cómo ellos, y otros que se acercan a McLaren, han alentado a los estudiantes a transitar las “sendas de disenso” metafóricas y reales que son el resultado del trabajo teórico-cartográfico de Peter.

1. PETER MCLAREN: ENCARNANDO LA PRAXIS DE KARLOS

MARC PRUYN

El hombre que tenía un tatuaje del Che

He tenido la suerte de conocer personalmente a dos chiflados por el Che. Bueno, “chiflados por el Che” puede sonar un poco rudo, así que digamos mejor aficionados al Che, fanáticos* del Che. El primero puede ser descrito como un hombre, estudiante de doctorado europeo norteamericano, veterano de Vietnam que a sus tempranos cincuenta años vagaba por los pasillos del Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad Estatal de Nuevo México, aquí en la frontera de Chihuahua. Lo hacía, además, con un atuendo por demás interesante (todos, desde ya, usamos atuendos), compuesto por distintos elementos (camisetas, bolsas, pines, gorras de béisbol y tazas de café) que honraban y celebraban su apoyo a las ideas de Ernesto “Che” Guevara, su

fanatismo por cierto equipo deportivo universitario de Iowa y su participación militar en el sudeste asiático treinta años atrás. El segundo puede ser descrito como un hombre, profesor y crítico europeo norteamericano, por lo general ataviado con Levi's negros, chaleco y botas negras de combate, que recorría los pasillos de la Escuela de Posgrado de Ciencias de la Educación e Información de la UCLA, durante el periodo en que ésta fue temporalmente reubicada (luego de uno de los tantos—aunque este último había sido un poco más destructivo de lo habitual—terremotos de Los Ángeles) en uno de los pisos de un estéril edificio de oficinas ubicado en el centro de Westwood. El cabello, largo y rubio, le tapaba la mitad del rostro, llevaba anteojos a la John Lennon (no muy de moda a mediados de los noventa), un anillo con la hoz y el martillo entrelazados y dos hombros descubiertos que, con el tiempo, habrían de exhibir dos tatuajes: uno de Emiliano Zapata y otro de Ernesto Guevara.

* En español en el original. [T.]

Como dije, chiflados por el Che.

El primero de ellos es Randy, que falleció hace poco, a la temprana edad de cincuenta y tres años. Trabajaba como mi asistente. Presidí su comité doctoral. Randy era un hombre dulce, afectuoso, interesante, entusiasta, brillante, trabajador y enigmático, realmente comprometido en continuar su trabajo doctoral. Se había sumado a nuestro departamento de educación luego de un breve tránsito por el de historia, donde su tesis de maestría se centró en la revolución cubana. Y aunque sólo había conocido a Ernesto por un breve periodo, realmente lo amaba. Arduamente me dediqué a explorar sus (¡y mis propias!) contradicciones y complejas posiciones a lo largo de muchas tazas de café en la cafetería Milagro de nuestra ciudad de cien mil almas.

El segundo de ellos es Peter McLaren. Él está vivo y bien; viviendo por Sunset Boulevard, en el vientre de la bestia, las propias entrañas de la fábrica de sueños capitalistas (donde crecí).

¿Por qué menciono la admiración de Randy y Peter por el Che Guevara? Por varios motivos. En principio, porque el Che nos habla. Nos habla por medio de sus escritos y discursos, pero especialmente por medio de su ejemplo revolucionario viviente de solidaridad, internacionalismo, optimismo, populismo y activismo, por medio de su praxis radical.

El Che no sólo abrazó el ideal socialista del “hombre nuevo”, lo encarnó, al igual que Paulo Freire, Sojourner Truth, Miles Horton, Emma Goldman y Peter McLaren. El Che es un faro de la izquierda, una sirena marxista que nos guía en la niebla, sobre todo en estos tiempos de neoliberalismo, ajuste estructural y sobreexplotación. Peter cumple la misma función entre los educadores de izquierda.

Por otra parte, fue el Che quien me ayudó, como pedagogo, a guiar a Randy hacia Peter. El Che había servido a Randy de introducción a la teoría y la práctica de izquierda. Luego vino al ámbito de la educación. Durante nuestro primer encuentro, me preguntó: “¿Qué debo leer sobre pedagogía de izquierda? ¿Quién está trabajando las ideas del Che en educación?” Bueno, para mí, como para muchos otros, ése es Peter McLaren. Estiré mi mano hacia el librero —a un metro de donde escribo esto ahora—, tomé El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución (2001) de Peter y fotocopié (perdón, Peter, perdón abogados de derechos de autor) la primera parte: “El hombre de la boina negra”. Le dije a Randy “léelo”, y aunque su primera lectura de este texto no estuvo exenta de dificultades, me permitió darle el primer empujón hacia un paseo intelectual por los fascinantes y variados terrenos de la pedagogía de izquierda. Desde luego, para quienes están seriamente interesados en ella, McLaren es una lectura obligada. Algunos inician esta incursión filosófica con Freire (yo lo hice; 1970, 1985), Bigelow (1985, 1991), Weiler (1988, 1991), Loewen (1995), Kincheloe (1998; Kincheloe, Steinberg y Chennault, 1998), Steinberg (Steinberg, Kincheloe y Hinchey, 1999) o Slattery (1995). Randy lo inició con Peter. Y Peter lo inició con el Che (y con Paulo). Pero hoy cualquier compromiso serio con la teoría, la política, la filosofía, la ideología o la investigación de izquierda en educación está obligado a incluir a McLaren. Para muchos, comienza con McLaren. Así fue para Randy.

Lectores míos, me gustaría ser totalmente franco con ustedes. Si bien este trabajo intentará exponer y criticar las ideas centrales que presenta el trabajo de Peter McLaren, en gran medida es un relato personal del modo en que su obra me ha afectado, primero como maestro, luego como estudiante de posgrado y finalmente como profesor.

Leyendo a Peter McLaren

¿Cómo, cuándo, dónde y por qué leí por primera vez a McLaren? ¿De qué modo comencé a comprometerme con sus ideas revolucionarias? Bueno, todo esto requiere de algunos antecedentes, así que, por favor, sean pacientes conmigo.

Durante nueve años, entre el decenio de 1980 y el siguiente, fui maestro de escuela primaria bilingüe en el Distrito Pico Union de la ciudad de Los Ángeles, donde trabajadores de México y Centroamérica— huyendo de las guerras terroristas de dominación económica impulsadas por Reagan y el capitalismo— habían hecho su nuevo hogar en Norteamérica. Nací en Los Ángeles, en Gotham-West; fui a la escuela en Hollywood; obtuve en la UCLA mi licenciatura en ciencias políticas (en realidad, en activismo político, Bob Marley, vino tinto y marxismo); me convertí en maestro bilingüe autorizado de emergencia (era bilingüe y quería trabajar con la comunidad centroamericana, dentro de la cual había comenzado a participar como activista pocos años atrás); obtuve mi licencia docente y un título de grado en educación bilingüe y multicultural en la universidad estatal de California Dominguez Hills (una institución maravillosa, donde se educan las comunidades latinas, afroamericanas y trabajadoras), y a principio de los noventa volví a mi alma mater, la UCLA, para comenzar mi doctorado. Comencé este doctorado en “la ucla” por el aliento de Max, Sylvina y Philip de la Domínguez Hills, y porque gracias a nuestro sindicato, Docentes Unidos de Los Ángeles, teníamos en ese tiempo un buen contrato con el distrito escolar que pagaba extra a quienes hubieran completado un posgrado. Aun así, no fue sino hasta que comencé a tomar clases con Carl, Kris, Jeannie, Carlos, Harold y Peter que comencé a considerar seriamente la posibilidad de hacer carrera como profesor.

Ya como estudiante de grado en la UCLA me involucré activamente en política durante los años ochenta, primero en torno de cuestiones de despojo y antiapartheid en Sudáfrica y luego contra la guerra y el imperialismo en Latinoamérica y Palestina. Fue así como me convertí en izquierdista. En la licenciatura leí a Marx —mucho de Marx—, al Che, Mao, Fidel, Braverman, Tucker, Goldman y X. Al comenzar mi trabajo de maestría en educación, lo primero que hice, por supuesto, fue buscar a los izquierdistas. Eso me llevó a Freire (1970, 1985), Horton (Adams, 1972, 1975), Bowles y Gintis (1976), Apple (1979, 1982), Giroux (1988) y McLaren (1986, 1989). Pero al igual que ocurre con muchos estudiantes (incluido Randy, a quien la lectura del importante y enriquecedor libro de Peter acerca de Paulo y el Che dejó un poco aturdido), me costó bastante. Estaba al tanto de las ideas progresistas que relacionaban

las prácticas educativas dominantes al capital, la explotación y los sistemas de opresión (por medio de los sistemas de socialización), pero las prácticas discursivas de estos nuevos autores (a algunos de éstos los estaba leyendo en traducción), así como también el nuevo y especializado vocabulario que utilizaban, me resultaban desalentadores. No obstante, tomé cuanto pude de esos textos en aquel momento, reflexioné sobre ellos y seguí siendo básicamente un pedagogo “liberal” preocupado por entender y dar a luz mi propio yo crítico.

No fue sino hasta varios años después, en las clases sobre fundamentos de la educación de Carl Weinberg, durante mi primer semestre como estudiante de doctorado en la UCLA, cuando volví a ocuparme de la pedagogía de izquierda. Para una tarea de lectura, crítica e informe que nos dio Carl, elegí McLaren. Fui a las fuentes: *La escuela como un performance ritual* (1986), *La vida en las escuelas* (1989), *Cries from the corridor* (1980). Releí también a Freire (1970, 1985) y descubrí a Weiler (1988), Aronowitz (1991), Fine (Fine, Powell, Weis y Mun Wong, 1996) y Sleeter (1996). Y a medida que atravesaba estos textos (algunos por primera vez), experimenté una ruptura discursiva e intelectual: ¡lo tengo! Estaba en la onda. Entendía a esa gente, o al menos comenzaba a entenderla. Dos textos en particular marcaron el giro, y se me ocurrió leerlos al mismo tiempo: *la Pedagogía del oprimido* de Freire (1970) y *La vida en las escuelas* de McLaren (1989). En *Pedagogía...*, comencé a entender las palabras, las experiencias y la concepción de Freire de una educación liberadora. Sentí su pasión, su interés y su amor revolucionarios. En *La vida...*, sentí esas mismas cosas, y —debido al sorprendente dominio del lenguaje de Peter (a quien, como Antonia lo mencionó antes, Kincheloe ha apodado “el poeta laureado de la izquierda educativa”) y su capacidad para combinar información del aula con sofisticadas formas de análisis filosófico (véase *La escuela como un performance ritual* y *La vida en las escuelas*, ¡híjole!*)— entendí cómo la pedagogía de izquierda se posicionaba a sí misma y consideraba la lucha dentro del contexto pedagógico, así como también en otros contextos.

Luego, gracias a Kris Gutiérrez —deslumbrante e inspiradora teórica e investigadora sociocultural y sociolingüista—, que dirigió mi comité doctoral, supe que Peter buscaba un puesto en la UCLA, que estaba pensando dejar la Universidad de Miami en Oxford, Ohio, donde por años había trabajado en compañía de Henry Giroux— otro miembro importante y fundacional de la pedagogía crítica, junto a Freire, Bowles y Gintis, McLaren y Apple— para venir a trabajar con nosotros. Y Peter de hecho vino y se sumó a nuestra comunidad intelectual en las privilegiadas colinas de Westwood/Brentwood, Los Ángeles, para ayudarnos a entender, teorizar y desarrollar una pedagogía crítica para

la justicia social. Pero no se quedó en las colinas, y nosotros tampoco; no pertenecíamos a ellas. Volvimos a East-LA, a Pico Unión, a Vence, a Glendale, a Culver City, al Valle y a Hollywood. Y nos llevamos Peter con nosotros. E investigamos juntos. Y escribimos juntos. Y aprendimos juntos. Eso fue realmente importante.

Así es como leí por primera vez a Peter McLaren: en las privilegiadas aulas de seminario de la UCLA; en mi vecindario de Hollywood, por las noches, cuando las luces de los helicópteros del departamento de policía de Los Ángeles y sus estruendosos altavoces invadían y acosaban a latinos y armenios en mi barrio obrero; en las áreas de juego y las aulas de la escuela primaria de Los Ángeles donde llevamos a cabo un trabajo de investigación en equipo; en interminables conversaciones en las cafeterías de una de las más excéntricas mecas del mundo, West Hollywood; trabajando como su asistente de investigación. Así es como comencé a leer y entender (con éxito) a McLaren y a la pedagogía crítica.

Ahora vivo en la frontera de Chihuahua que rodea el corredor entre Las Cruces, Nuevo México; El Paso, Texas, y Ciudad Juárez, Chihuahua. Y el trabajo de McLaren continúa siendo tan relevante e inspirador como siempre. Algunos, entre los que me cuento, nos atreveríamos a decir, incluso, que su teoría actual es aún más relevante de lo que fue en los años ochenta, gracias a su regreso (¡con ganas!*) al análisis de la economía política frente a esa horrible fuerza de devastación en que se ha convertido el capitalismo global y el reinado del Bebé Bush.

¿Cuáles son las ideas principales de McLaren? ¿Cuál ha sido el arco de sus tareas intelectuales a lo largo de los últimos treinta años? ¿Qué “errores” ha cometido? ¿Qué debería estar haciendo y no hace? ¿O no ha hecho? ¿Cuáles son sus fortalezas?

* En español en el original. [T.]

¿Y sus debilidades? Si bien siento que otros probablemente pudieran tratar estas cuestiones de un modo mucho más profundo y elocuente que yo (entre ellos Luis, más adelante), lo voy a intentar.

He conocido teóricamente tres Peters: 1] el Peter marxista-populista, 2] el Peter marxista posmoderno y 3] el Peter totalmente marxista. Y creo que estos

tres personajes han existido siempre, y aún existen, dentro de este muchacho blanco, radical irlandés/católico/ canadiense/norteamericano. También creo que cada uno de estos Peters es defendible y ha hecho importantes contribuciones, dados su modo y momento de existencia. Han sido muy útiles para nosotros como teóricos, académicos y pedagogos. Desde luego, cada uno de ellos también merece su crítica.

Cuando comencé a leer a Peter en la UCLA, y luego cuando él mismo vino a vivir, trabajar y teorizar con nosotros, lo que más me llamó la atención fue su radicalismo. Lo que me atraía, y atrae a muchos al día de hoy, es lo mismo que atrajo a Randy y a Peter del Che, un inquebrantable compromiso popular por someter a escrutinio y crítica al sistema económico en el cual vive la mayoría de nosotros en el mundo; ese sistema que constituye el centro de buena parte del sufrimiento humano: el capitalismo, un sistema económico y ontológico —un modo de conocer y actuar— que celebra la codicia, la acumulación individualista y el egoísmo por encima del compartir, la compasión y el bien común. Los análisis directos, honestos y sin restricciones de este tipo siempre nos atraen. Sabemos que el capitalismo está mal. Sabemos que la economía global dirigida por el imperativo de la ganancia conduce a una “escasez” falsamente creada, a la guerra perpetua (¿quién será el próximo en el eje del mal de Bush, Malta?), a la desnutrición masiva (¿cómo puede ser posible que treinta mil niños mueran de hambre por día en un mundo capitalista que produce suficiente alimento para todos?) y a formas sin sentido (deshumanizantes y peligrosas) de trabajar y estudiar. Esto es algo que la mayoría de nosotros en el mundo experimentamos, intuimos u observamos con regularidad (algunos mucho más que otros). Desde luego, la hegemonía quiere hacernos creer que la opresión económica, de género, étnica, cultural y sexual es natural. Pero de un modo asombroso, y sin importar la frustrante efectividad y el encubrimiento producidos por la hegemonía, la mayor parte de nosotros sabe que no lo es.

Y el Peter marxista-populista de principios de los años ochenta nos hablaba —a los que estábamos dentro, pero también a los que estaban fuera, de la academia— de un modo que hacía que el análisis de la economía política resonara entre amplios sectores. Fue por eso por lo que su trabajo se hizo tan conocido en el mundo entero y se tradujo a tantos idiomas. La obra de este Peter (1986, 1989), junto a la de Giroux (1988), ayudó a difundir la de Bowles y Gintis (1976), la de Apple (1979) y la de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1950, 1966/1973; Horkheimer, 1940, 1947; Marcuse, 1964, 1932/1987). Comenzó a

explicar los avatares diarios dentro de aquello que Marx había descrito como la superestructura y Gramsci, de un modo más útil, había teorizado como el orden social hegemónico.

El Peter marxista-populista de los años ochenta—cuyo trabajo radical, marxista y accesible a todos comenzó a preocuparse por entender y explicar las más complejas maquinaciones culturales y cotidianas de la re/producción capitalista— condujo naturalmente al Peter marxista posmoderno de fines de los ochenta y principios de los noventa. Al comenzar su trabajo en este periodo, McLaren tomó consistente y seriamente en cuenta los argumentos, desafíos y perspectivas propuestos por los teóricos e investigadores del campo de la teoría social posmoderna/postestructuralista. De esta tradición intelectual, tomó lo que ha demostrado ser útil para entender las condiciones sociales, económicas y culturales y el papel que desempeña el discurso en la creación, mantenimiento y/o reestructuración de las relaciones de poder entre los seres humanos. Sus críticos sostienen que durante ese periodo de su obra Peter estaba muy encaprichado con el posmodernismo y postestructuralismo francés, à la Foucault (1973, 1977), Baudrillard (1992), Bourdieu (1997, 1998) y Derrida (1973, 1981, 1994). Es preciso señalar aquí que muchos dentro de la pedagogía crítica coquetearon e hicieron intentos por comprender los importantes desafíos e ideas desde el posmodernismo y el postestructuralismo en relación con el poder, el discurso y la capacidad de actuar. Pero la mayor parte de ellos lo hizo a expensas de sus anteriores análisis marxistas. No creo que sea el caso de McLaren.

Una lectura y análisis más cuidadosos de su “fase posmodernista” revelan el intento de Peter por reconciliar las importantes lecciones del posmodernismo con sus firmes raíces y simpatías marxistas. McLaren nunca abandonó el marxismo, el materialismo histórico o el análisis político-económico. Es más, a menudo combinó con éxito el activismo educativo de orientación socialista con la comprensión de las relaciones sociales construidas cultural y discursivamente con la comprensión no-deterministas/no-ortodoxa del marxismo y la sensibilidad ante formas de opresión no basadas en —pero aun relacionadas con— la clase social, tales como el sexismo, el racismo, la homofobia y el lingüismo. Pero incluso durante ese periodo, McLaren siempre fue un cauto optimista en cuanto a la total eficacia del pensamiento posmoderno/postestructuralista. Correctamente insistió en mantener fuertes conexiones con formas de análisis marxista que parecen explicar de un modo más adecuado la realidad económica actual, al tiempo que se mantuvo crítico respecto de la tendencia de la teoría posmoderna de descentralizar la lucha

política colectiva y la capacidad de actuar. Advertía que “no debemos perder el derecho de teorizar a los maestros y estudiantes como agentes históricos de resistencia” (1995, p. 223; las cursivas son mías), como podría habernos hecho pensar la estricta teoría posmoderna.

El McLaren de ese periodo se apoyó en el trabajo de Gramsci (1971, 1981) y la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1950, 1966/1973; Horkheimer, 1940, 1947; Marcuse, 1964, 1932/1987) e incorporó cuidadosamente perspectivas postestructuralistas neolyotardianas en su obra (McLaren, 1995), sin dejar de abogar por la capacidad de actuar de los estudiantes. Sintetizando la obra de estos teóricos posmodernos/ postestructuralistas, y la teoría pedagógica de Paulo Freire, McLaren planteó la necesidad de desarrollar en los estudiantes sus posiciones de sujeto como agentes sociocríticos, lo que él definió como “saber de qué modo vivir contingente y provisionalmente sin la certeza de conocer la verdad, y al mismo tiempo, con el coraje de tomar una posición en cuestiones de sufrimiento humano, dominación y opresión” (1995, p. 15).

En su trabajo más reciente (Hill, McLaren, Cole y Rikowski, 2002; McLaren, 1997, 2000a, 2000b, 2002; McLaren, Fischman, Serra y Antelo, 1998), McLaren hace un llamamiento por un regreso al enfoque de inspiración marxista y gramsciano, volviendo a poner el énfasis en cuestiones de dominación de la clase trabajadora y la opresión por parte de los sectores burgueses, especialmente en la actual etapa de crecimiento, diversificación y fortalecimiento del poder y el control capitalista/ corporativo global. Si perdemos de vista el papel central que las relaciones de clase y la explotación desempeñan en los contextos educativos y todos los demás, McLaren nos advierte, nuestros análisis serán incompletos y nuestros éxitos en la pelea por la justicia social cada vez más escasos y distantes. Este Peter “totalmente marxista” ve de un modo mucho más claro y directo la importancia de regresar a un reimaginado, releído y revigorizado Marx. La siguiente cita de Peter, extensa pero ilustrativa, es representativa de éste, su más nuevo periodo: Mientras que algunos posmodernistas aseguran advenedizadamente que las identidades pueden ser reconstruidas, reformuladas y reinventadas con fluidez... yo sostengo que este argumento es peligroso y poco previsor. No alcanzaría un ejército completo de Jacques Lacanes para ayudarnos a recomponer y suturar la ráfaga de interpolaciones y posiciones subjetivas que tienen lugar en nuestras vidas cotidianas. Mi afirmación de que no importan tanto los contenidos de los discursos y diferencias culturales particulares como el modo en que dichas diferencias se incrustan y relacionan con la totalidad social mayor de las diferencias económicas, sociales y políticas, puede bien sonar extrema a algunos lectores. No

obstante, creo que es fundamentalmente necesario insistir en este punto. Es verdad que... las teorías postestructuralistas y posmodernas han profundizado en mucho nuestra comprensión acerca de la relación entre la identidad, el lenguaje y la escuela; pero también lo es que en demasiadas oportunidades estos discursos terminan incurriendo en un énfasis deshistorizante y autocelebratorio a la hora de articular las especificidades de las metodologías etnográficas y las virtudes ideológicas de asumir la importancia de advertir que la propia posición es un espacio discursivo complejo. Con todo lo decisivas que estas incursiones teóricas puedan haber sido, a menudo abusan de sus propios descubrimientos, centrándose en el problema de la identidad a expensas de la cuestión del poder (McLaren, 1997, p. 17).

En *El Che, Paulo...* (2000a), Peter presenta su visión más radicalmente marxista, teóricamente elaborada y poéticamente articulada de una educación por la justicia social y el cambio que desarrolló desde que se convirtió en uno de los más destacados representantes de la pedagogía crítica en América del Norte, a mediados de los años ochenta. La tesis de este trabajo es que es preciso volver a centralizar el análisis del capitalismo global/tardío y de su superestructura social, política y hegemónicamente construida (así como también la deconstrucción social, política y antihegemónica de esta misma superestructura) dentro de las luchas educativas (y otras) por la justicia social y el cambio, pero sin ignorar otras formas de opresión más allá del clasismo. Antes bien, es preciso entender el sexismo, el racismo, la homofobia, el monolingüismo, el nacionalismo, la xenofobia y los prejuicios de edad y contextura física dentro de la lógica y el contexto del capitalismo global/tardío. Estas formas de opresión, que probablemente tuvieran su propia vida aun en ausencia del capitalismo, resultan sin lugar a dudas explotadas al máximo dentro del avatar general de la expansión y la competencia capitalista por los nuevos mercados, los mercados existentes y la mano de obra no sindicalizada y barata.

Lo que hace McLaren en *El Che, Paulo...* es explicar claramente las conexiones entre estos “ismos” y el capitalismo global, empleando como estudio de caso la lucha indígena por la tierra en Chiapas, México. Adicionalmente, logra mezclar con acierto un análisis marxista de nuestra actual condición económica y social con una detallada comprensión del posmodernismo (aquí, la “resonancia”) que él desarrolló a través de una década de estudiar el campo, revalorizando y criticando cuando era apropiado.

Irónica y significativamente, este llamado inequívoco de Peter a re-hacer y re-imaginar la sociedad mundial a través de la lente marxista del socialismo,

el bien colectivo y la democracia radical, se expresa mejor, a mi juicio, en una cita que nos lega su periodo marxista “posmoderno”:

[Lo que necesitamos es un] nuevo imaginario socialista basado no en formas específicas de racionalidad, sino en formas de actuar destotalizante, y la expansión de la esfera de la democracia radical hacia nuevas formas de vida social (McLaren, 1995, p. 24).

Más recientemente, el volumen editado por McLaren junto a Hill, Cole y Rokowski, *Marxism against postmodernism in educational theory* (Hill y otros, 2002), cierra este círculo con uno de sus argumentos más sucintos hasta la fecha, resaltando del mejor modo posible la necesidad de una explicación cuidadosa y contextualizadamente marxista del estado actual de nuestro sistema educativo, nuestra sociedad y nuestro mundo; y, más importante (y heurístico) aún, de qué modo y por qué debemos luchar colectivamente por construir un orden más justo.

2. APRENDIENDO LA PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN DE MCLAREN

LUIS HUERTA-CHARLES

Aprender es una actividad social y culturalmente construida. Está moldeada y determinada por factores sociales, económicos, culturales, políticos e históricos que se entretajan con los discursos hegemónicos a través de prácticas sociales, normas institucionales y reglas empleadas por los grupos dominantes para modelar la subjetividad de las personas. De este modo, las personas incorporan en su inconsciente determinadas ideas y concepciones del mundo que mayormente no son de su propia creación, y asumen identidades que creen inmutables y naturales, dando por sentado que todo cuanto ocurre a su alrededor obedece a la ley natural.

Durante el proceso de aprendizaje, sujetos posicionados (Greene, 1995; Rosaldo, 1993) construyen conocimiento y otorgan sentido específico a las cosas, situaciones y eventos. Por lo tanto, cuando ocurre el aprendizaje, los individuos interpretan todo aquello con que interactúan según las perspectivas y puntos de vista en que están posicionados; es decir, para abordar el aprendizaje de cualquier hecho o relación, las personas echan mano primero de su conocimiento previo. No obstante, el aprendizaje no sólo ocurre dentro

de las escuelas, sino que sucede en cualquier situación donde individuos interactúan con otros y con cualquier objeto de conocimiento. Este proceso puede tener lugar en la calle, en los hogares, en las fábricas, en las iglesias u, obviamente, en las escuelas. Por tal motivo, decimos que el aprendizaje está socialmente construido.

En este trabajo, intentaré guiar al lector a través de mis conocimientos y comprensiones socialmente construidos de Peter McLaren (que comenzaron como estudiante de doctorado). Luego intentaré una síntesis y crítica de sus nociones y contribuciones más destacadas.

Los procesos personales de Peter

Creo que Peter hace lo que predica. En otras palabras, es un académico coherente que vive su teoría. Como él dice (1995), ser un agente social activo implica aprender a vivir con y dentro de la contingencia, la incertidumbre y lo tentativo. A través de su desarrollo teórico-intelectual, él ha vivido así. Con frecuencia, McLaren ha procedido con cautela, combinando su activismo educativo político con su comprensión de las relaciones sociales construidas cultural y discursivamente dentro de un estado capitalista global (Huerta y Pruy, 2001).

En algunas fases de su desarrollo teórico, McLaren incorporó herramientas postestructuralistas para analizar las formas opresivas de escolaridad y vida, desde una perspectiva basada no sólo en el análisis de clase social. No obstante, lo ha hecho con cautela, sometiendo ese pensamiento postestructuralista al escrutinio analítico. Empleando un análisis de base marxista, ha cuestionado y criticado el énfasis de las perspectivas postestructuralistas en la descentralización de la lucha política, que induce a error en el análisis crítico, conduciéndolo a luchas individualistas y aisladas (1997, 2000a, 2000b). Sostiene que algunas teorías posmodernas y postestructuralistas han contribuido involuntariamente a reducir la importancia de elementos significativos para la crítica social que la pedagogía crítica encuentra en las relaciones de poder y clase dentro del análisis del capitalismo global. En sus propias palabras:

[Estas teorías] consideran el intercambio simbólico como si tuviera lugar fuera del dominio del valor; privilegiando las estructuras de diferencia sobre las estructuras de explotación y las relaciones de intercambio sobre las relaciones

de producción... [alentando] el advenimiento a la palabra de los simbólicamente desposeídos más que la transformación de las relaciones sociales existentes. Remplazan así la idea de que el poder tiene una especificidad de clase ligada a la historia por la idea de que el poder está en todas y en ninguna parte (2000a, p. 35).

Apple (1999) también critica estas teorías de un modo similar, señalando que, si bien no le gustaría acrecentar la brecha con otros grupos de críticos en un momento en que resulta fundamental forjar alianzas con ellos, es preciso advertir que algunos aspectos de estos abordajes posmodernos los hacen inapropiados para extender su influencia hacia las luchas por la justicia social. Apple advierte que las formas de análisis estrictamente posmodernas son erradas e ineficaces debido a:

[...] su arrogancia estilística, la caricaturización que hacen de los demás abordajes y su certeza concomitante de tener “la respuesta”, su cínica falta de apego a cualquier tipo de acción en las escuelas reales, [y] el igualamiento de cualquier enfoque serio en lo económico con un relativo reduccionismo (p. 55).

Como Peter está continuamente consciente de sus propios supuestos, y de las relaciones que éstos mantienen con sus propios valores, principios y compromisos por la justicia social y la construcción de una sociedad democrática, lo hemos visto desplazándose desde la teoría crítica hacia un marco postestructuralista. En la actualidad, el desplazamiento se produce desde la pedagogía crítica —un corpus teórico que en buena medida ayudó a construir— hacia lo que él llama una “pedagogía de la revolución” (McLaren, 2000a, 2000b). Es por este motivo que me animo a afirmar que vive su propia prédica, ya que vive con y dentro de la contingencia e incertidumbre, sin por ello cejar en su empeño de buscar perspectivas que no corrompan sus principios.

El desarrollo teórico e intelectual de McLaren nos muestra que está continuamente construyendo y elaborando explicaciones que posibiliten entender el mundo y cambiarlo. Nunca ha sido un individuo estático, ya que una condición semejante lo hubiera llevado a dar al mundo por sentado, como si fuera algo inevitable e inmodificable. De ser así, se corre el peligro de convertirse en un sujeto ahistórico, imposibilitado de actuar para producir el cambio, en tanto el cambio le resulta extraño. Pensar así, además, entraña otro riesgo fundamental, el de cerrar la puerta a cualquier esperanza de que el mundo puede ser diferente. Si no corremos el riesgo de imaginar que las cosas pudieran ser

distintas, jamás podremos iniciar el proceso de cambio, así como tampoco proseguir nuestras utopías y sueños sociales (Greene, 1995).

En el curso de su desarrollo intelectual, Peter ha cruzado fronteras como trabajador cultural (Giroux, 1992). Desafía sus propios supuestos y nos llama a comprometernos en un análisis reflexivo de los nuestros. Incluso a la pedagogía crítica le pide que se comprometa en este tipo de proceso crítico-reflexivo (McLaren, 1998, 2000a, 2000b). La lectura que hace del mundo, y la acción que emprende en consecuencia, son similares a lo que Dewey (1993) denomina la “acción reflexiva”. En concordancia con las ideas de Dewey, Zeichner y Liston (1996) sostienen que actuar reflexivamente implica la aplicación de tres rasgos básicos: una mente abierta, honestidad y responsabilidad. Por mi parte, reconozco en McLaren un intelectual de mente abierta que actúa reflexivamente, en tanto pertenece al raro tipo de académicos que saben escuchar distintos puntos de vista, prestan atención a las alternativas y consideran la posibilidad de estar equivocados incluso en sus más arraigadas creencias. Creo también que es honesto y responsable en sus acciones, ya que se atreve a someterlas a examen y evaluación periódicamente, con la actitud de quien está persuadido de poder siempre aprender algo nuevo. Para mí, esto representa un intelectual moralmente comprometido (Dewey, 1993; Zeichner y Liston, 1996).

Globalización y educación

En sus últimos trabajos, McLaren (1997, 1998, 2000b; Allman, McLaren y Rikowski, 2002; Cole, Hill, Rikowski y McLaren, 2000; Fischman, 1999; Rizvi, 2002) ha profundizado en el análisis de la sociedad capitalista global. Junto con otros autores (Apple, 1998, 2000a, 2000b; Cornbleth y Waugh, 1995; Dijk, 1998; Giroux, 1992, 1997b, 1998), ha expuesto el modo en que los grupos de poder establecen redes específicas de poder dentro de determinados espacios (en este caso en particular, la influencia de las relaciones sociales de producción sobre la educación). A través de estas relaciones, los grupos dominantes utilizan todos los medios a su disposición para derrotar o excluir las voces opositoras, con el objeto de alcanzar el consenso público y crear una concepción del mundo hegemónica de apoyo al del capitalismo global.

Construir el consenso público consiste en manipular ideas e influir sobre la opinión pública en favor del gobierno o los grupos empresariales dominantes (Chomsky, 1987, 1988; Chomsky, Leistyna y Sherblom, 1995; Herman y

Chomsky, 1988). La hegemonía es el proceso de sostener la dominación por medio de prácticas de consenso social, que tienen lugar en espacios tales como iglesias y escuelas, o los medios de comunicación masiva, el sistema político y la familia (Boggs, 1984; Brosio, 1994; Kincheloe, Slattery y Steinberg, 2000; McLaren, 1989). Estos procesos exhiben la habilidad del sistema para perpetuarse a sí mismo (Boggs, 1984).

En el curso de la lucha por la hegemonía, los grupos de poder consiguen el consentimiento de los oprimidos, quienes suelen no ser conscientes de que con la aceptación de los valores y prácticas sociales establecidos por estos grupos están promoviendo su propia dominación. Los grupos dominantes imponen su concepción del mundo por medio de determinados símbolos, un cuerpo estructurado de conocimiento, lenguajes y prácticas sociales específicos, donde las relaciones de poder y privilegios desiguales permanecen ocultos (Chomsky, 1998; Herman y Chomsky, 1988; McLaren, 1989). En este proceso, los grupos de poder establecen alianzas con otros grupos de ideas similares (Apple, 1998, 1999), con el fin de silenciar las voces opositoras. De este modo, obtienen el control de los medios necesarios para desplegar su concepción del mundo.

McLaren ha analizado estos procesos considerablemente y ha hecho una significativa contribución a nuestra comprensión de ellos. Nos ha mostrado de qué manera los discursos y prácticas sociales derivados de la concepción del mundo propia del capitalismo global han llevado a las personas a aceptar la ideología capitalista como algo natural. McLaren (1998; Rizvi, 2002) señala que el capitalismo ha sido “naturalizado” e integrado a la naturaleza misma (Cole y otros, 2000; McLaren, 1998; Rizvi, 2002). Durante los ochenta y los noventa, el “nuevo capitalismo” se convirtió en un modo de entender el mundo. El neoliberalismo y el nuevo capitalismo controlaron y subyugaron a los individuos y a la sociedad en su conjunto, organizando las prácticas sociales. El neoliberalismo, la base teórica del nuevo capitalismo, se convirtió en la ideología dominante de nuestro tiempo (Apple, 2000a, 2000b; Burbules y Torres, 2000; Freire, 1998; Gee, Hull y Lankshear, 1996; McLaren, 1997, 1998, 2000a).

Según McLaren, el neoliberalismo “se ha convertido en la estrella guía del nuevo orden mundial” (2000a, p. 20). Este nuevo orden mundial/ laboral da forma a nuestra sociedad por medio de prácticas hegemónicas y discursos ideológicos específicos. El resultado es la aceptación de condiciones laborales en que los seres humanos son deshumanizados y ya no son valiosos ni para ser explotados (Forrester, 1996). Se les considera, literalmente, “desechables” (Bales, 1999).

Dentro de esta perspectiva neoliberal, el estado es un ente debilitado; una institución que renuncia a todas sus funciones sociales. Así, el paisaje del nuevo capitalismo es caracterizado por la competencia despiadada por los mercados, la reducción salarial, un número cada vez mayor de empleos temporales, la destrucción o debilitamiento de los sindicatos obreros alrededor del mundo, un creciente desempleo, contratos laborales cada vez menos proteccionistas y una reducción —si no la destrucción total— del estado de bienestar (Apple, 1998, 2000a; Burbules y Torres, 2000; Forrester, 1996; Gee y otros, 1996; McLaren, 1998, 2000a). El nuevo capitalismo promueve la maximización, por cualquier y todos los medios, de la ganancia (Bourdieu, 1998). En otras palabras, el nuevo capitalismo, la globalización y el neoliberalismo se han combinado para canibalizar la economía sociopolítica (Adda, 1996; citada en McLaren, 1998).

McLaren y otros educadores críticos (por ejemplo Giroux, 1997a) han demostrado que durante el último decenio el neoliberalismo y el nuevo capitalismo han tenido más influencia que nunca en todos los aspectos de nuestras vidas. Por ende, han tenido una clara influencia también sobre la educación. Las estrategias neoliberales destinadas a convertir las escuelas públicas en espacios privados organizados por las dinámicas de la administración y el eficientismo han sido por demás efectivas, produciendo un imprevisto y triunfal retorno al fordismo. Alentar en los padres la “elección” entre escuelas públicas y privadas, basada en la lucha por los subsidios, es un ejemplo más de esta estrategia neoliberal destinada a “mejorar” la calidad de las escuelas con una ideología del libre mercado (Apple, 1998, 2000a, 2000b; Cole y otros, 2000; McLaren, 1998, 1999, 2000a; Rizvi, 2002).

La pedagogía revolucionaria

En tanto el capitalismo ha traído consigo “mayor riqueza para unos pocos y miseria para la vasta mayoría” (Rizvi, 2002, p. 6), generando condiciones de vida inhumanas para la mayor parte de las personas sobre el planeta, McLaren ha vuelto a centrar su análisis en la construcción de espacios alternativos, donde las personas puedan librarse de la opresión hegemónica (McLaren, 2002; Rizvi, 2002). Como parte de su estrategia para enfrentar las condiciones generadas por la intensificación salvaje del capitalismo, Peter ha cambiado sus acciones pedagógicas alternativas, de la noción previa de “pedagogía crítica” a lo que él llama hoy la “pedagogía revolucionaria” (McLaren, 1999, 2000a,

2000b, 2002; Cole y otros, 2000; Farahmandpur, capítulo 8 del presente volumen).

McLaren (Rizvi, 2002) introduce el concepto de pedagogía revolucionaria basándose en la noción de educación crítica revolucionaria de Allman (1999, 2001). Con ello no busca sólo cambiar el nombre de la teoría, sino que representa una respuesta al proceso constante, y generalmente exitoso, de domesticación de la pedagogía crítica. Como sostiene McLaren, “Estados Unidos tiene un modo seductor de incorporar cualquier cosa que no pueda vencer y transformarla en una versión debilitada de sí misma” (2000a, p. xxii). Continuando con esta crítica, McLaren advierte que la pedagogía crítica se ha convertido en una caricatura de la idea inicial en que tuvo origen: la lucha por una sociedad más justa que empodera a los desposeídos para que se involucren en las luchas de liberación. La misma transformación, por ejemplo, ha ocurrido con las ideas de Paulo Freire, hoy domesticadas y reducidas a la noción de “aprendizaje centrado en el alumno”, que evita discutir o repensar “la crítica social y una agenda revolucionaria” (McLaren, 2000a, p. 35).

McLaren (1998, 1999, 2000a; Allman y otros, 2002; Cole y otros, 2000; Rizvi, 2002) ha establecido diferencias entre la pedagogía crítica y la pedagogía revolucionaria. Advierte que la pedagogía crítica:

constituye un proceso dialéctico y dialógico que instaura un intercambio recíproco entre docentes y alumnos; intercambio destinado a redefinir, reinterpretar y replantear la pregunta por la comprensión misma, poniendo en relieve dialéctico las dimensiones estructurales y relacionales del conocimiento y las ramificaciones de la relación entre poder y conocimiento. La pedagogía revolucionaria va más allá. Produce el enfrentamiento de las relaciones de poder/conocimiento con sus contradicciones internas; un enfrentamiento tan poderoso, y a menudo insostenible, no sólo desencadena una resolución epistemológica al más alto nivel, sino también el destello provisional de una nueva sociedad liberada de la esclavitud del pasado (McLaren, 2000a, p. 185; cursivas del autor).

Los educadores que sostienen una perspectiva pedagógica revolucionaria están obligados a enfrentar los efectos negativos del capitalismo global. McLaren (2002; Rizvi, 2002) sostiene que los educadores revolucionarios deben apoyar las luchas colectivas por el cambio social. Echando mano a un marco de referencia marxista, la pedagogía revolucionaria podría ayudar a que los educadores entiendan, o a veces superen, distintas formas de opresión,

específicamente aquellas relacionadas con el proceso de escolarización (McLaren, 2000b). Como advierten Allman y otros (2002, p. 13), los maestros tienen la capacidad de trabajar desde el aula con “tiza roja” para abrir visiones alternativas al capitalismo. McLaren (2000b) sostiene que desde esta perspectiva los maestros tienen ahora la oportunidad, y también la responsabilidad, de producir nuevas formas de pedagogía dentro de las cuales puedan incorporar principios de justicia social con el fin de contrarrestar el capitalismo global y sus omnipresentes efectos negativos. Dentro de este contexto, podría decirse que la creación de un movimiento socialista auténticamente igualitario y participativo es uno de los objetivos fundamentales de la pedagogía revolucionaria (Rizvi, 2002). Más aún, tal como señala McLaren (2000a), otra importante meta de este abordaje es cambiar las condiciones que generan el sufrimiento humano y crear las condiciones necesarias para la liberación.

Críticas de estudiantes y académicos

Las ideas de McLaren han tenido amplia difusión en las aulas universitarias, especialmente en los programas de formación de maestros. Durante mis estudios de doctorado en Las Cruces, Nuevo México, los libros de McLaren eran utilizados en varias clases, ya que la pedagogía crítica era uno de los pilares del marco conceptual del departamento en que yo estudiaba (y ahora trabajo). Como era previsible, las construcciones críticas de Peter provocaban distintas reacciones entre mis compañeros. Como estudiante de doctorado, tomé un curso sobre pedagogía crítica. Dentro de nuestras lecturas, desde luego, el trabajo con McLaren ocupaba un lugar central. A medida que avanzó el curso, advertí que mis compañeros tenían reacciones distintas, y por lo general apasionadas, a la obra de McLaren; en un espectro que iba del gusto al rechazo. A medida que vi desplegarse estas reacciones en la clase, elegí documentar este proceso empíricamente, tomando notas de campo, haciendo entradas diarias e incluso realizando entrevistas informales a varios de mis compañeros. Mis colegas aceptaban tanto como rechazaban y se burlaban de las ideas de Peter. Tomar esta clase fue para mí una experiencia de aprendizaje de otro tipo. Personalmente, encontré bastante instructivo reflexionar acerca de mi situación como un estudiante latinoamericano frente al marco de McLaren, y la resistencia de varios estudiantes a las exigencias intelectuales que les planteaba la teoría crítica.

Debo aceptar, ante todo, que la obra de Peter es desafiante y difícil. De hecho, algunos académicos (Apple, 1999; Huerta, Horton y Scott, 2001) han señalado que el lenguaje elaborado por algunos teóricos críticos como Peter es demasiado abstracto y confuso. Más aún, la obra de McLaren demanda una fe especial y un compromiso con la construcción de un mundo mejor, más humano y más justo. En el análisis siguiente— una vez más, tomado de los datos recolectados en aquel curso de doctorado sobre pedagogía crítica— intento ilustrar las distintas acciones y reacciones que provoca el trabajo de McLaren, según el modo y lugar en que los individuos se posicionen como sujetos, y el modo en que interactúen con su pensamiento.

En una de las clases, analizábamos *Multiculturalismo revolucionario* (1997). Algunos capítulos del libro generaron ofuscadas reacciones por parte de varios estudiantes. Otros compañeros estaban confundidos, pero parecían más tolerantes. Los comentarios del grupo anterior discurrían por los lineamientos siguientes:

Puedo entender sus críticas, pero ¿cómo es eso de que el rap es una crítica contra la discriminación? ¡Es una locura! ¡El rap no dice nada bueno!

Sin advertirlo, la estudiante en cuestión traía a la discusión sus propios prejuicios acerca de lo que ella consideraba “música de negros”. Y téngase en consideración que esta clase estaba conformada por maestros y directores de escuelas latinos, y por directores blancos que trabajaban en escuelas públicas cuya población estudiantil era básicamente latina.

Esos alumnos estaban negándose a aceptar algo que según McLaren (2002) es preciso hacer todo el tiempo: repensar y reflexionar acerca de su situacionalidad o, en otras palabras, repensar su propia situación como parte de la sociedad. Esto implica cierto grado de elaboración crítica, aquello que Gramsci (1971; Said, 1979) denomina la creación de nuestro “inventario personal”. La tarea no es sencilla, ya que implica la negación de nosotros mismos y el reconocimiento de aquellos eventos y situaciones que nos marcaron y nos llevaron a ser el tipo de individuo que somos en este momento. Cuando un individuo comienza este inventario, debe entender que tarde o temprano se verá en el dilema de someter a escrutinio sus propios valores y creencias. Es el momento más complicado, ya que por lo general nuestras creencias han sido construidas y moldeadas durante nuestra niñez, y representan nuestras tradiciones y socializaciones familiares. Por lo tanto, cuestionarlas equivale a discutir y rechazar los principios que nos han inculcado nuestras propias familias. Por tal motivo, resulta para más sencillo muchos dudar de la elaboración

crítica y suponer—o dar por sentado—que las cosas en realidad marchan bien para todos dentro de la sociedad global.

En tal contexto, es más común y fácil criticar a McLaren negando/ rechazando sus teorías, por el mero hecho de que resultan dolorosas. Es más fácil decir “McLaren se quedó en los sesenta” que repensar nuestra situacionalidad. Es más fácil decir “es un marxista atrasado y fuera de lugar” que analizar las ideas que emplea para desafiarnos de un modo implacable y resuelto. McLaren está al tanto de estas críticas superficiales. Al decir “superficiales” no busco desacreditarlas ni marginalizar a quienes no aceptan la perspectiva crítica, sino meramente señalar que estos estudiantes no ofrecían un conjunto de argumentos elaborado y reflexivo en respuesta a las cuestiones que Peter abordaba en su libro.

El trabajo de McLaren ha enfrentado varias críticas incisivas y peyorativas. Algunos lectores lo acusan de ser totalitario por emplear el “viejo” lenguaje marxista (Rizvi, 2002); otros lo identifican negativamente como un “hippie de los años sesenta”. Algunos estudiantes de la clase antes mencionada intentaron ser “tolerantes” con sus ideas cuando critica las políticas y prácticas sociales discriminatorias estadounidenses, así como también la lógica del sistema capitalista que controla las interacciones sociales. Por ejemplo, dado que la universidad estaba ubicada en una región de “fronteras”, el capítulo “El etnógrafo como flâneur posmoderno” provocó comentarios sarcásticos cuando McLaren (1997, p. 103) comienza diciendo que estaba “Comiendo menudo en Sanborns” (un restaurante bien conocido porque no es accesible a la gente pobre). Mis compañeros hacían comentarios tales como:

Ése no es un restaurante para un revolucionario como él dice ser.

¿Por qué no estaba comiendo menudo en el mercado popular, como hace la gente pobre?

Si quiere ser un revolucionario, debería irse a Cuba, con Fidel.

Como dije antes, estos alumnos creían estar siendo “tolerantes” con las ideas de Peter, ya que en Estados Unidos “todo el mundo tiene derecho a pensar lo que quiera”. No obstante, si prestamos atención a estas expresiones, la tolerancia de los estudiantes es una tolerancia superficial, una que sostiene “McLaren puede decir todo lo que quiera, siempre y cuando no afecte mi propia posición”. Es posible desconstruir y analizar este comentario y extenderlo a

su conclusión lógica, reformulándolo así (de un modo más honesto): “McLaren puede decir todo lo que quiera, siempre y cuando no afecte mis privilegios como ciudadano blanco.” Creo que McLaren está al tanto de esto, debido a que clara y consistentemente sostiene que la gente vive en el mundo, no fuera de él.

Llega incluso a preguntar lo siguiente: “¿es preciso que alguien viva en un pequeño departamento, con un pequeño escritorio, en la peor situación, si quiere ser un revolucionario?” (McLaren, 2002). Él sabe que la gente tiene que vivir con dignidad, y vivir simplemente. Esto es algo que hooks (2000, pp. 43-46) explora cuidadosamente como parte de la estrategia empleada por el sistema capitalista avanzado para arrastrar a la gente a la aceptación del consumo conspicuo, como si toda la gente pudiera tener el mismo acceso a las mercancías, o como si nuestra sociedad fuera una sin clases. McLaren (2002) sostiene que éste es un proceso de ser sensible de tus propios principios, y que este proceso requiere que los intelectuales críticos y marxistas empaquen sus principios en una praxis viviente, haciendo lo que predicán.

Es interesante advertir que McLaren (1999, 2002; Rizvi, 2002) y otros intelectuales (por ejemplo, Giroux, 1992, 2002), abiertamente admiten que muchas críticas contra la academia atacan el modo en que las instituciones de educación superior se han convertido en aliadas de los negocios y promotores de las propuestas neoliberales, en lugar de tomar su papel como testigos morales o conciencia crítica del mundo social en que están situadas. McLaren llega a decir incluso que la academia es un espacio vicioso e hipócrita que cría neoliberales con piel de multiculturalistas de izquierda y a oportunistas que intentan hacerse pasar por altruistas “solidarios” que luchan por la justicia (Fischman, 1999, p. 33).

El concepto de lo “revolucionario” en el debate educativo

El concepto de lo “revolucionario” en el debate educativo podría plantear muchas preguntas y dudas dentro de la comunidad latinoamericana de educadores críticos. Ante todo, creo que los educadores de América Latina, todavía están desentrañando el concepto de pedagogía crítica. Precisamos aún entender que los procesos teórico y educativo tienen lugar de distintos modos, dependiendo de los contextos que definen el lugar donde ocurren. Por tal motivo, mientras que en América Latina estamos aún intentando entenderlos, los fundadores reconocibles de la perspectiva de la pedagogía crítica se mueven ya hacia nociones más avanzadas (tales como la pedagogía

revolucionaria). Por ejemplo, los educadores latinoamericanos aún tienen dudas acerca de la esencia del concepto de pedagogía crítica. Quedan dudas acerca de cómo implementarlo en las escuelas. ¿Cómo sería esto en la práctica de la enseñanza? ¿Cuál es el compromiso ético y político que la pedagogía crítica debe promover entre los educadores?

Nuestra historia como latinoamericanos (véanse Casali y Araújo Freire, de Alba y González Arenas, y Moraes en este volumen) de algún modo nos hacen repensar el sentido de la idea de “revolución o “revolucionario” dentro del discurso de la pedagogía crítica. Dado que, más aún que nuestros hermanos y hermanas norteamericanos, nosotros hemos tenido que enfrentar gobiernos militares antidemocráticos y a menudo opresivos. Y, en consecuencia, hemos tenido que luchar periódicamente en revoluciones sociales para acabar con las estructuras gubernamentales represivas (e incluso los propios gobiernos), imponiendo otras que, a su vez, en algunos sentidos, fueron también represivas o discriminatorias. Hemos tenido gobiernos que fueron considerados la encarnación de la utopía final, pero tristemente— y por distintas razones, en diferentes circunstancias—por lo general fallaron a la hora de dar una respuesta al llamado del pueblo por terminar con la opresión y el sufrimiento humano.

Ante todo, es preciso aclarar que el significado de “revolucionario”, en su sentido pedagógico, no tiene relación con el abordaje revolucionario- anarquista que implica necesariamente el derrocamiento y la muerte de la autoridad. No debería hacer real la metáfora de la relación dialéctica entre el amo y el esclavo, ya que el esclavo mata al amo para convertirse en un nuevo amo y subyugar a nuevos esclavos. Debemos desconstruir este tipo de dualismo. Es preciso entender “revolucionario”, entonces, como el reconocimiento del otro. McLaren (Rizvi, 2002) es claro al respecto, cuando dice que el desafío es crear un movimiento socialista igualitario y participativo, no sólo imponer otra forma de dominio opresivo.

Por tal motivo, es importante señalar que la pedagogía revolucionaria no es una metodología, ni tampoco un conjunto de procedimientos a seguir. Debe ser ante todo una filosofía, una sensibilidad, un modo de entender el mundo en que vivimos. Es la comprensión de la relación del sujeto —en tanto individuo y miembro de un grupo— con su propio lugar en un contexto histórico y cultural específico. Es un modo específico de entender la función de los docentes en relación con las fuerzas sociales, culturales y productivas que nos rodean (McLaren, 2002). La pedagogía revolucionaria es, entonces, la orientación filosófica de las prácticas de enseñanza que nos ayuda a conseguir la justicia social, cultural, de género y sexual.

El concepto de pedagogía revolucionaria parece suponer una revolución a la Gramsci, en tanto debe ser una revolución cultural que ayude a las personas a entender su situacionalidad con el fin de brindarles los espacios críticos para reflexionar acerca de su propia situación e imaginar otras posibilidades con el fin de transformar su realidad. Gramsci (1981) sostiene que la cultura no es sólo el conocimiento enciclopédico reunido en los clásicos. Antes bien, comprende la organización, disciplina del yo, el proceso de tomar posiciones frente al mundo, la conquista de un grado mayor de conciencia a través del cual arribamos a la comprensión del valor histórico de nuestras vidas, nuestros derechos y nuestras obligaciones. De allí, las personas han de adquirir cultura dentro del proceso educativo, porque a través del aprendizaje interactivo podrá tomar posesión de su propio yo trascendental. Como dice Gramsci, no podemos realmente conocer al otro si no nos conocemos a nosotros mismos.

La pedagogía revolucionaria, entonces, debe procurar ayudar a la gente a adquirir una cultura en ese sentido, con el fin de hacerlos capaces de cambiar las condiciones de su mundo. Gramsci confía en que las personas y los “intelectuales orgánicos” hagan surgir una nueva cultura, la cultura de la gente común. Esta cultura se convertirá entonces en una hegemonía nueva (y distinta), basada en la justicia social, la igualdad y la solidaridad (una que es, en otras palabras contraria a la hegemonía dominante). Asimismo, las condiciones de dominio y opresión podrían reducirse o abolirse. La pedagogía revolucionaria aporta otra vez la noción de intelectuales transformadores que Giroux (1988) y McLaren (Giroux y McLaren, 1986) elaboraron a fines de los años ochenta.

De un modo similar, McLaren (2000b) aclara el sentido de su pedagogía revolucionaria al decir que todas las revoluciones son culturales. Siguiendo la idea de Amin (1998) de subdeterminación, McLaren sostiene que las determinaciones económicas, políticas y culturales son autónomas, y poseen su propia lógica.

Por ende, la pedagogía revolucionaria intenta volver a comprometernos en una reflexión constante acerca de las relaciones sociales injustas dentro del capitalismo global, invitándonos a tomar postura contra las crueles condiciones de vida resultantes de ellas. Si nos comprometemos en la lucha por promover prácticas de enseñanza con un enfoque pedagógico revolucionario, podemos empezar a creer en la posibilidad de convertir el mundo en un lugar mejor. La pedagogía revolucionaria es aún un desafío, un proceso constante abierto a la imaginación, ya que, como señala Greene (1995):

Es la imaginación [...] lo que nos permite cruzar los espacios vacíos entre nosotros mismos y aquellos a quienes los maestros hemos llamado los “otros” a lo

largo de los años [...] Es la que nos permite dar crédito a realidades alternativas. Nos permite romper con aquello que se da por sentado, dejando de lado distinciones y definiciones familiares (p. 3).

Allí está el desafío. De nosotros depende enfrentarlo o no.

3. LA ORGANIZACIÓN DE ESTE VOLUMEN

En la segunda parte de este volumen, “Alcance e impacto de la obra de McLaren”, los colaboradores intentan, por emplear las palabras de Luis, “enfrentar este desafío” trazando los temas globales y siempre actuales que han sido elaborados por Peter. Roberto Bahruth analiza y reflexiona sobre su propio desarrollo y crecimiento como académico e intelectual a lo largo de su carrera, vista ahora en retrospectiva a través de la lente mclariana. Al hacerlo, es capaz de elaborar y criticar las contribuciones de Peter. Alípio Casali y Ana Maria Araújo Freire evalúan conmovedora y exhaustivamente el impacto de Peter sobre los educadores de izquierda —y los movimientos progresistas en general— desde su posicionalidad única no sólo como brasileños sino también como partícipes centrales del movimiento crítico latinoamericano y paisanas y familiares* del propio Paulo Freire. Finalmente, el capítulo de Zeus Leonardo nos guía de manera clara y cuidadosa a través del lento, estable y considerado desarrollo de la participación de Peter en la construcción del campo de la pedagogía crítica (hoy “revolucionaria”), así como también su desarrollo como un pedagogo crítico/revolucionario.

En la tercera parte, “McLaren en distintos contextos”, los colaboradores evalúan el impacto de la obra teórica de Peter en realidades distintamente situadas y para distintos grupos de personas, criticando el impacto de su obra en estas distintas realidades y modos de conocer y dar sentido en nuestros mundos. Alicia de Alba y Marcela González Arenas sitúan y analizan el trabajo de McLaren en los contextos mexicano y latinoamericano, señalando sus fortalezas, debilidades y paradojas. Pepi Listyna comparte con nosotros cómo se apoya en la noción de “multiculturalismo crítico” de Peter, para entender la realidad de un distrito escolar donde se intenta crear e implementar un programa de “desarrollo profesional multicultural”.

* En español en el original.

En su capítulo, Marcia Moraes intenta comprender y criticar a McLaren por medio de elaboraciones de la pedagogía crítica en dos contextos distintos: áreas rurales dentro del estado de Río de Janeiro (donde trabaja con maestros de niveles inicial, básico y medio) y en la ciudad de Río de Janeiro, donde da clases a estudiantes de maestría.

Por último, los autores cuyo trabajo comprende la cuarta parte, “El McLaren marxista”, nos conducen a la actualidad de Peter, ofreciendo una fuerte crítica marxista de nuestro estado y situación global y económica presente, así como también nuestro potencial para el futuro. En el esperanzador, “La ‘inevitabilidad del capital globalizado’ contra la ‘prueba de lo indecible’: una crítica marxista”, Mike Cole emplea el análisis y la crítica marxista de las contribuciones de Peter para poner en discusión la viabilidad y supervivencia del capitalismo global a largo plazo. En “La pedagogía crítica revolucionaria de Peter McLaren”, Ramin Farahmandpur considera, exhaustiva y no acríticamente, los últimos veinticinco años de la izquierda educativa, señalando y criticando el modo en que esta comunidad intelectual ha abandonado en gran medida —y según él, dañándolo— el marxismo en favor de los variados “pos” y los “neo”. Como parte de esta discusión, sitúa y analiza el trabajo de McLaren como un protagonista central de esta comunidad. Dave Hill, en “Educación crítica para la justicia económica y social: un análisis y manifiesto marxista” pide ni más ni menos que aquello dicho en el título de su capítulo/manifiesto: una reinención y revigorización de la pedagogía crítica por medio del análisis y la acción marxista. Y sostiene que el trabajo actual de McLaren es central y útil para la redefinición que cree tan importante para la pedagogía crítica/revolucionaria en este momento. En “Karl Marx, la educación radical y Peter McLaren: sus implicaciones para los estudios sociales”, Curry Malott cierra este volumen guiándonos a través de su concepción de una educación social recreada y radicalizada conducida por un firme retorno al análisis, la política y la praxis marxista según la forma de los teóricos progresistas de los estudios sociales y el actual trabajo marxista de Peter McLaren.

Esperamos que los lectores encuentren este volumen sobre Peter McLaren y su obra de importancia intelectual, filosófica y política (y el modo en que nosotros como pedagogos hemos entendido e intentado utilizar su trabajo) provocativo, útil e interesante, en especial en este momento en que los “líderes” del mundo y los agentes del poder continúan empujándonos a actos de guerra perpetua y formas cada vez más profundas y deshumanizadas de opresión económica, pedagógica, étnica, de género, sexual, religiosa y

nacionalista. Todo ello en el nombre de la “libertad”, pero en realidad al servicio de los económicamente poderosos y privilegiados.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, F. (1972), Highlander Folk School: “Getting information, going back, and teaching it”, *Harvard Educational Review*, 42, pp. 497-520.

— (1975), *Unearthing seeds of fire*, Winston-Salem, John F. Blair.

Adda, J. (1996), *La mondialisation de l'économie*, París, Découverte.

Adorno, T. (1973), *Negative dialectics*, Nueva York, Seabury [Dialéctica negativa, Madrid, Taurus, 1990].

Adorno, T. et al. (1950), *The authoritarian personality*, Nueva York, Norton [La personalidad autoritaria. Estudios sobre el prejuicio, Buenos Aires, Proyección, 1965].

Allman, P. (1999), *Revolutionary social transformations: Democratic hopes, political possibilities and critical education*, Westport, Bergin & Garvey.

— (2001), *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*, Westport, Bergin & Garvey.

Allman, P., McLaren, P. y Rikowski, G. (2002), *After the box people: The labourcapital relation as class constitution and its consequences for Marxist educational theory and human resistance*. Versión electrónica disponible en <<http://www.ieps.org.ukcwc.net/afterbox.pdf>>

Amin, S. (1998), *Specters of capitalism: A critique of current intellectual fashions*, Nueva York, Monthly Review Press.

Apple, M. (1979), *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge [Ideología y currículo, Madrid, Akal, 1986].

— (1982), *Education and power*, Londres, Routledge [Educación y poder, Barcelona, Paidós, 1997].

— (1998), “Knowledge, pedagogy, and the conservative alliance”, *Studies in the Literary Imagination*, 31 (1), pp. 5-23.

— (1999), “Between neo and post: Critique and transformation in critical educational studies”, C. A. Grant (ed.), *Multicultural research: A reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*, Londres y Filadelfia, Falmer Press, pp. 54-67.

— (2000a), “The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions”, P. P. Trifonas (ed.), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education and the discourse of theory*, Nueva York, Routledge Falmer, pp. 225-250.

— (2000b), “Can critical pedagogies interrupt rightist policies?” *Educational Theory*, 50 (2), pp. 229-254.

Aronowitz, S. (1991), *The politics of identity: Class, culture, and social movements*, Nueva York, Routledge Falmer.

Bales, K. (1999), *Disposable people: New slavery in the global economy*, Berkeley y Los Ángeles, University of California Press [La nueva esclavitud en la economía global, Madrid, Siglo XXI, 2000].

Baudrillard, J. (1992), *L'illusion de la fin: Ou la grève des événements*, París, Galilée [La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos, Barcelona, Anagrama, 1995].

Bigelow, W. (1985), *Strangers in their own country: A curriculum guide on South Africa*, Trenton, Africa World Press.

— (1991), “Rethinking Columbus: Teaching about the 500th anniversary of Columbus’ arrival in America”, *Rethinking Schools*, número especial.

Boggs, C. (1984), *The two revolutions: Gramsci and the dilemmas of western Marxism*, Boston, South End Press.

Bourdieu, P. (1997), *Outline of a theory of practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (1998), *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*, Nueva York, The New Press.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Books [La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica, Madrid, Siglo XXI, 1981].

Brosio, R. A. (1994), *A radical democratic critique of capitalist education*, Nueva York, Peter Lang.

Burbules, N. C. y Torres, C. A. (eds.) (2000), *Globalization and education: Critical perspectives*, Nueva York, Routledge [Globalización y educación. Manual crítico, Madrid, Editorial Popular, 2005].

Chomsky, N. (1987), *The Chomsky reader* (J. Peck, ed.), Nueva York, Pantheon Books.

— (1988), *Language and politics* (C. P. Otero, ed.), Nueva York, Black Rose Books.

— (1999), *Profit over people: Neoliberalism and global order*, Nueva York, Seven Stories Press.

Chomsky, N., Leistyna, P. y Sherblom, S. (1995), "A dialogue with Noam Chomsky", *Harvard Educational Review*, 65 (2), pp. 127-144.

Cole, M., Hill, D., Rikowski, G. y McLaren, P. (2000), *Red chalk: On schooling, capitalism and politics*, Brighton, The Institute for Education Policy Studies.

Cornbleth, C. y Waugh, D. (1995), *The great speckled bird: Multicultural politics and education policy-making*, Nueva York, St. Martin's Press.

Derrida, J. (1973), *Speech and phenomena, and other essays on Husserl's theory of signs*, Evanston, Northwestern University Press [La voz y el fenómeno. Introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl, Valencia, Pre-textos, 1995].

— (1981), *Positions*, Chicago, University of Chicago Press [Posiciones, Valencia, Pre-textos, 1997].

— (1994), *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, and the New International*, Londres, Routledge [Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la Nueva Internacional, Madrid, Trotta, 1995].

Dewey, J. (1993), *How we think (edición revisada)*, Lexington, D. C. Heath and Company [Cómo pensamos, Barcelona, Paidós, 1989].

Fine, M., Powell, L., Weis, L. y Mun Wong, L. (eds.) (1996), *Off-white: Readings on race, power, and society*, Nueva York, Routledge.

Fischman, G. (1999), "Peter McLaren: A call for multicultural revolution", *Multicultural Education*, 6 (4), pp. 32-36.

Forrester, V. (1996), *El horror económico*, México, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1973), *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception*, Nueva York, Pantheon [El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003].

— (1977), *Discipline and punish: The birth of the prison*, Nueva York, Pantheon [Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI, 1976].

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Continuum [Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970].

— (1985), *Politics of education*, South Hadley, Bergin & Garvey [Política y educación, México, Siglo XXI, 1996].

— (1998), *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*, Lanham, Rowman & Littlefield. Gee, J. P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996), *The new work order. Behind the language of the new capitalism*, Boulder, Westview.

Giroux, H. A. (1988), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Westport, Bergin & Garvey [Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós, 1990].

— (1992), *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, Nueva York, Routledge.

— (1997a), “Is there a place for cultural studies in colleges of education?”, H. A. Giroux y P. Shannon (eds.), *Education and cultural studies: Toward a performative practice*, Nueva York, Routledge, pp. 231-247.

— (1997b), *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*, Boulder, Westview.

— (1998), *Channel surfing: Racism, the media, and the destruction of today’s youth*, Nueva York, St. Martin’s Griffin.

— (2002), “Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere”, *Harvard Educational Review*, 72 (4), pp. 425-463.

Gramsci, A. (1971), *The prison notebooks: Selections* (Q. Hoare y G. Smith, eds. y trad.), Nueva York, International Publishers [Cuadernos de la cárcel, México, ERA, 1982].

— (1981), *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara. Greene, M. (1995), *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*, San Francisco, Jossey-Bass.

Herman, E. S. y Chomsky, N. (1988), *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*, Nueva York, Pantheon Books.

Hill, D., McLaren, P., Cole, M. y Rikowski, G. (eds.) (2002), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Nueva York, Lexington Books. hooks, b. (2000), *Where we stand: Class matters*, Nueva York y Londres, Routledge.

Horkheimer, M. (1940), "The authoritarian state", *TELOS*, 27.

— (1947), *Eclipse of reason*, Nueva York, Oxford University Press.

Huerta, L., Horton, J. y Scott, D. (2001), How do we know preservice teachers are comprehending, willing, and able to apply critical pedagogy in their classrooms? Mesa redonda en la American Educational Research Association. Encuentro Anual 2001: What we know and how we know it, Seattle.

Huerta, L. y Pruyun, M. (2001), "Compromiso moral, utopía y justicia social: Revisión del libro de Peter McLaren, Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution", *Cuadernos de Formación Docente*, 1, de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", Monterrey, México.

Kincheloe, J. (1998), *Who will tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*, Boulder, Westview Press.

Kincheloe, J., Slattery, P. y Steinberg, S. R. (2000), *Contextualizing teaching: Introduction to education and educational foundations*, Nueva York, Addison Wesley Longman.

Kincheloe, J., Steinberg, S. y Chennault, R. (eds.) (1998), *White reign: Deploying whiteness in America*, Nueva York, Palgrave Macmillan.

Loewen, J. (1995), *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*, Nueva York, Touchstone.

Marcuse, H. (1964), *One dimensional man*, Boston, Beacon [El hombre unidimensional, Barcelona, Ariel, 2001].

— (1987), *Ontology and the theory of historicity*, Cambridge, MIT Press.

McLaren, P. (1980), *Cries from the corridor*, Toronto, Methuen.

— (1986), *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*, Londres, Routledge [La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI, 1995].

— (1989), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, White Plains, Longman [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

— (1995), *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*, Londres y Nueva York, Routledge [Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna, Barcelona, Paidós, 1997].

— (1997), *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*, Boulder, Westview [Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio, México, Siglo XXI, 1998.]

— (1998), “Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education”, *Educational Theory*, 48 (4), pp. 431- 462.

—(1999), “Contesting capital: Critical pedagogy and globalism. A response to Michael Apple”, *Current Issues in Comparative Education*, 1 (2). Versión electrónica disponible en <<http://www.tc.columbia.edu/cice- /vol01nr2/pmart1.htm>>.

— (2000a), *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*, Lanham, Rowman & Littlefield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

— (2000b), “Gang of five”, M. Cole, D. Hill, G. Rikowski y P. McLaren (eds.), *Red chalk: On schooling, capitalism and politics*, Brighton, The Institute for Education Policy Studies.

— (2002), “Si de ofrecer espacios se trata. Entrevista a Peter McLaren”, versión electrónica disponible en <<http://www.pedagogia.netfirms.com/-cuaderno/amclaren.html>>

McLaren, P., Fischman, G., Serra, S. y Antelo, E. (1998), “The specters of Gramsci: Revolutionary praxis and the committed intellectual, manuscrito original, *Journal of Thought*.

Rizvi, M. (2002), “Educating for social justice and liberation: An interview with Peter McLaren”, versión electrónica disponible en <<http://www.zmag.org>>

Rosaldo, R. (1993), *Culture and truth: The remaking of social analysis*, Boston, Beacon Press.

Said, E. (1979), *Orientalism*, Nueva York, Vintage [Orientalismo, Barcelona, Debate, 2002].

Slattery, P. (1995), *Curriculum development in the postmodern era*, Nueva York, Garland.

Sleeter, C. (1996), *Multicultural education as social activism*, Albany, State University of New York Press.

Steinberg, S., Kincheloe, K. y Hinchey, P. (eds.) (1999), *The Post-formal reader: Cognition and education*, Nueva York, Garland.

Van Dijk, T. A. (1998) *Ideology: A multidisciplinary approach*, Londres, Sage, [Ideología: un enfoque multidisciplinario, Barcelona, Gedisa, 1999].

Weiler, K. (1988), *Women teaching for change: Gender, class and power*, South Hadley, Bergin & Garvey.

— (1991), “Freire and a feminist pedagogy of difference”, *Harvard Educational Review*, 61, pp. 449-474.

Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (1996), *Reflective teaching: An introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

SEGUNDA PARTE
ALCANCE E IMPACTO DE LA OBRA DE MCLAREN

1. PETER MCLAREN: UN ESTUDIOSO DE LOS ESTUDIOSOS

ROBERTO BAHRUTH

Los motivos básicos de la crítica, el enojo, exhortación, la esperanza, la posibilidad y la visión de futuro (lo que ha dado en llamarse la voz profética) aparecen también en otros relatos bíblicos y textos sociales, así como también en la historia a lo largo del tiempo y el espacio.

DAVID PURPEL, *Moral Outrage in Education*

El carácter de las preguntas que nos fueron oportunamente enviadas por los editores de este libro como guía y estímulos para la reflexión acerca de los modos en que Peter McLaren ha influido en nuestra pedagogía, me condujeron a una reseña casi autobiográfica de mi desarrollo epistemológico y ontológico como académico. Reflexionar sobre mi carrera que comenzó en el tecnicismo y se ve hoy cargada y revitalizada por un entendimiento crítico de la enseñanza, el aprendizaje y la alfabetización, resultó para mí un proceso fructífero. Sin lugar a duda, Peter ha contribuido en gran medida a mi despertar como crítico y a mi determinación de exigir más de mí mismo y de mis alumnos desde que comenzara mi transformación profesional, que paso aquí a describir.

MI ORIENTACIÓN POLÍTICA, IDEOLÓGICA Y TEÓRICA ANTES DE MCLAREN

En 1983 leí por primera vez el artículo de Paulo Freire titulado “La importancia del acto de lectura” (1983). Con él habría de comenzar la transformación que me permitiría dejar de ser un tecnócrata bienintencionado, trabajando dentro de un sistema al que intuía ya poco apto para la enseñanza, debido a las frustraciones y fracasos obvios que solían presentar los estudiantes no tradicionales. Lo que habría de surgir, impulsado por subsiguientes lecturas de la obra de Paulo, era una comprensión cada vez mayor de la dimensión política de un sistema educativo que, hasta entonces, había parecido a mi visión acrítica convincentemente neutral, una visión cegada por mi propia sujeción a la pedagogía tradicional. Mi primer paso en este proceso de politización consistió en el rechazo del lenguaje del déficit —un lenguaje creado por el statu

quo, que busca proteger a las prácticas educativas tradicionales del examen crítico echándole la culpa a las víctimas—como una explicación válida del fracaso de los niños inmigrantes en mi aula de quinto grado (Hayes, Bahruth y Kessler, 1998). Trascender el lenguaje del déficit es un camino de ida que, tarde o temprano, nos lleva a enfrentar “las vergonzosas conexiones entre no aprender y no enseñar” (Bahruth, 2000a). De allí en más, luego de haber visto el éxito de mis alumnos, debido al resultado de mi cambio en la praxis, me vi inmerso en una comprensión más compleja de la teoría crítica de la educación. En 1984 ingresé al programa de doctorado de la Universidad de Texas, en Austin, y ya en el primer semestre se me encargó leer un artículo de Peter McLaren (1982). En nuestras discusiones se le asociaba a la escuela de los neomarxistas, que incluía también a Michael Apple, otro autor que debíamos leer.

Aunque crecí en los sesenta y participé en la revolución cultural —un decenio que aún hoy se sostiene como un ejemplo brillante de democracia en acción—, entre nosotros el término “marxismo” había caído en considerable descrédito como resultado de la Guerra

Fría. (Es interesante advertir que Aronowitz [2000, p. 172] asegura que las actuales tendencias corporativistas de las instituciones de educación superior procuran “asegurarse de que los años sesenta nunca vuelvan a repetirse”.) Debido a esta cultura recibida, el término “neomarxista” despertaba en mí cierta alarma; no obstante, me intrigaban las habilidosas deconstrucciones de la escolarización tradicional articuladas por McLaren, Apple y otros. Si bien había trabajado en la docencia durante diez años, lo que leía en sus obras era una descripción que ponía nombre —volviéndolos así mucho más perceptibles— a muchos de los mecanismos que yo ya había logrado advertir en mi trabajo como maestro de alumnos de las clases menos privilegiadas. Uno de mis profesores, Doug Foley, había escrito un libro acerca del mismo pueblo donde yo había enseñado. Los resultados de su investigación cualitativa también seguían un análisis de la estructura de clases, problematizando de este modo al capitalismo (Foley, 1977, 1990). A medida que iba leyendo su trabajo y conectándolo con mis experiencias personales con las políticas locales del “pueblo del norte”, la cuestión me resultaba cada vez más clara.

Mis lecturas continuaron, y fui volviéndome un fetichista de determinados autores, debido a lo osado de su discurso y a lo mucho que sus descripciones y deconstrucciones me ayudaban a advertir la naturaleza opresiva de “la escolarización como un performance ritual” (McLaren, 1986). Freire, McLaren y Apple se convirtieron en lecturas obligadas en mi búsqueda de la teoría crítica. También se me encomendó leer *Aprendiendo a trabajar*, de Paul Willis

(1977), quien después escribió la introducción al libro de Foley (1990). Leí además artículos de Bourdieu y Labov, y recuerdo haber leído el llamado de Freire a los neomarxistas a que ofrecieran alternativas viables a la educación tradicional, dado que le parecía inmoral deconstruir sin ofrecer una visión alternativa. Con el paso de los años, he visto cómo, en sus escritos, McLaren, Apple y otros han sabido responder a la crítica de Paulo.

Quizá la evolución más significativa de mi entendimiento haya comenzado cuando en 1989 asistí a una reunión en Albuquerque, Nuevo México, donde conocí a Donaldo Macedo y Hernán García. Fue el principio de una amistad y una alianza que ha durado por años. Me recomendaron leer *Teoría y resistencia en educación* (1983), de Giroux, y lo hice. Al año siguiente, en un encuentro del mismo grupo, reunido esta vez por uno más de mis profesores, Rudolfo Chávez Chávez, nuestras conversaciones avanzaron sensiblemente dentro del campo de las políticas educativas y las consecuencias pedagógicas que este análisis traía aparejadas para aquellos profesores que no estábamos interesados en domesticar a nuestros alumnos.

Al prestar atención a estos recuerdos, el esbozo de mi propia llegada a la pedagogía crítica gracias a un equilibrio entre el estudio personal, la constante crítica de mi pedagogía, el discurso de los teóricos críticos y las pacientes inversiones de mis colegas me llena de esperanzas. Sus esfuerzos y su guía me permitieron crecer de tal modo que no me resultó difícil discutir luego cuestiones centrales de pedagogía crítica cuando tuve la suerte de conocer a Donaldo Macedo y Lilia Bartolomé en Boston, a Henry Giroux y Shirley Steinberg en Pensilvania, y a Peter McLaren, Haggith Gor-Ziv y David Gabbard en Wyoming. Por medio de estas elucubraciones, he llegado a apreciar con mayor precisión la profunda apreciación de Paulo respecto del sentido de la alfabetización que desarrolla en sus propias reflexiones personales en *Cartas a Cristina* (1996).

LA INFLUENCIA DE MCLAREN EN MI PEDAGOGÍA

Aliento de modo constante el pensamiento de mis alumnos, pero necesito del trabajo de Peter para alentar el mío. A través de sus escritos he alcanzado un nivel superior de claridad y propósito ontológicos. Su osadía me ha dado permiso, quizáme haya obligado incluso, a ser más osado en mi pedagogía (McLaren, 2000b). Me recuerdo leyendo su introducción a *Teachers as intellectuals* (1988), donde convirtió al académico Henry Giroux en una persona, humanizándolo al compartir su historia. Por primera vez pude identificarme con un académico, gracias al origen de clase trabajadora que compartimos.

Disfruté de la cándida intimidad de la voz de Peter, que revelaba al hombre detrás del discurso, una voz que por momentos parecía caer en el enojo, pero que comenzaba a mostrar una dimensión que el discurso académico raramente hace del conocimiento del lector. Con el tiempo he asociado la fuerza de la escritura de Peter con aquello que David Purpel llama “la indignación moral”, en vez de identificarlo como enojo, y me ha afectado a tal punto que hoy la osadía de mi pedagogía se ve moldeada por mi propia indignación moral. Es interesante advertir que, años más tarde, detecté similares características en las introducciones autobiográficas de Macedo (1994) y Giroux (1996), y a través de los textos de bell hooks, pero especialmente en *Teaching to transgress* (1994). Y había más.

Para describir los efectos de la superficial “enseñanza” tecnocrática, Macedo (1994) acuñó el término “idiotización”, término del que Chomsky (2000) da cuenta como “construcción social del no mirar”. Ambos describen la ceguera con que yo intentaba enseñar ignorando que el sistema no tenía intención ni preocupación alguna por asegurar el aprendizaje o el éxito de los estudiantes pertenecientes a las minorías. De hecho, mi desempeño no sería puesto en entredicho por mis superiores hasta que aprendiera a trabajar seriamente con esos estudiantes. Las primeras deconstrucciones de la educación emprendidas por McLaren, empleando un análisis de la estructura de clases, me permitieron advertir con toda claridad la dimensión política de la educación. Si bien para la mayor parte de los pedagogos críticos es claro que muchos “ismos” confluyen en las políticas de opresión y explotación, resulta innegable el abrumador denominador común que identifica a los estudiantes académicamente asesinados por la escolarización tradicional: la “cultura de la pobreza”. Resulta innecesario documentar el desempeño de los alumnos por medio de pruebas estandarizadas, cuando bastaría la mera consulta de su código postal para predecir las posibilidades de un estudiante dentro de este sistema educativo monolítico, centrado en el conocimiento y en el capital cultural de la clase privilegiada.

Tras veinte años de reflexionar sobre la educación, me descubro volviendo otra vez a dos variables que explican y me ayudan a identificar las fuentes de injusticia: poder y clase. Joel Spring (1991) define el poder como “la capacidad de controlar las acciones de otras personas y la capacidad de escapar del control de otras”. El poder y sus modos de empleo revelan la praxis. Puede utilizárselo en formas tanto humanas como inhumanas. Quienes detentan posiciones de poder y no son conscientes de sus propios privilegios, a menudo perciben a quienes tienen menos poder y a los pobres como personas de poco

mérito, menos humanos. Cuando el primer presidente George Bush estaba en el poder, un conocido chiste lo caracterizaba como alguien que, habiendo nacido ya en tercera base, había pasado toda su vida convencido de haber bateado un triple. Desafortunadamente, lo mismo suele ocurrir con aquellas personas que habiendo nacido en la pobreza llegan a posiciones de poder comportándose como blancos e identificándose con la ideología de los más favorecidos. Desde luego, si en algún momento del camino diesen muestras de traición, la hegemonía intentaría cercenar su éxito. La educación que propaga la epistemología y el capital cultural de las clases privilegiadas a menudo cumple la función de colonizar a quienes están fuera de la ideología de la clase dominante. Actuando como neocolonialistas, estas mismas personas sirven a la hegemonía, convirtiéndose ellas mismas en miniopresoras (Fanon, 1965; Said, 1978; Freire y Macedo, 1987; Bahruth, 2000b).

El poder define también la impotencia, o al menos la supuesta impotencia que puede verse perturbada por la toma de conciencia social de la gente. Los oprimidos no necesitan que se les informe que están oprimidos. No obstante, parte del trabajo cultural de los pedagogos críticos consiste en ayudarlos a quitarse de encima la opresión internalizada, y a reconocer los mecanismos hegemónicos que contribuyen a su explotación y consiguiente deshumanización. Con tal fin, cito a Eduardo Galeano (1989):

El colonialismo visible te mutila sin disimulo: te prohíbe decir, te prohíbe hacer, te prohíbe ser. El colonialismo invisible, en cambio, te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser.

Merced a todos los esfuerzos hechos por evitar esa palabrita con “C” —clase—, que según Chomsky (2000) ha llegado a ser la palabra más obscena en Estados Unidos, y los análisis de la estructura de clases que descubrí por medio de los primeros trabajos de McLaren y otros, resulta cada vez más claro que la pobreza es un común denominador entre esos estudiantes a quienes la escuela les está faltando.

Esto tampoco quiere decir que los alumnos de clases privilegiadas estén recibiendo una educación crítica. Eludiendo los contextos sociales, históricos, políticos y económicos de la educación con el pretexto de la neutralidad, y etiquetando a los alumnos con el lenguaje del déficit, se logra que también los estudiantes de las clases privilegiadas se gradúen con una carencia significativa, cuando no absoluta, de conciencia social. Es por ello que otro aspecto del

trabajo cultural de los pedagogos críticos consiste en ayudar a los privilegiados a descubrir sus privilegios. Es importante advertir también que la clase no es el único prejuicio, y reconocer aspectos tales como el género, la raza, la ideología, la religión y la orientación sexual como parte de las dinámicas de opresión.

En su libro *The night is dark and I am far from home* (1975), Jonathan Kozol narra la historia de una estudiante de Harvard, de cómo su educación había asegurado que no advirtiera sus propios privilegios y el efecto devastador que tiene en ella el momento en que accidentalmente los descubre. En mi experiencia, he descubierto que el compromiso y las convicciones de hacer un trabajo cultural surgen de fundamentos teóricos y filosóficos profundos. La domesticación de maestros y alumnos a menudo se consigue por medio de una fuerte insistencia en la metodología más que en la pedagogía.

Las tendencias actuales en educación amenazan la democracia, asegurando la domesticación de docentes y alumnos en nombre de la responsabilidad (Gabbard, 2000; Aronowitz, 2000). Kohn (2002) afirma que los últimos cambios de estándares, alineamientos y responsabilidad son los más “antidemocráticos” en la historia de la educación estadounidense. Hoy, más que nunca, me hace falta una voz potente, y entonces recurro a Peter. Poco tiempo atrás, leí una entrevista que le hiciera Gustavo Fischman a propósito de su libro *Multiculturalismo revolucionario* (2000). Cayó en mis manos por casualidad y por suerte, ya que estaba comenzando a cuestionar mi propia osadía y compromiso con la pedagogía. Estaba cansado, agobiado por la “falta de compromiso” (Chávez Chávez y O’Donnell, 1998) que tenía que enfrentar al comienzo de cada semestre. Comenzaba a preguntarme si mis esfuerzos tendrían por resultado algún cambio, cualquiera, pedagógico o ideológico en mis alumnos, y si serían capaces de comprometerse con el trabajo cultural necesario para democratizar la educación. Después de todo, si yo comenzaba a sentirme cansado luego de tantos años de convicciones firmes ¿cómo podría estar seguro de que mis alumnos sostuvieran el compromiso? Una vez más, a distancia, las palabras de Peter renovaron mis fuerzas, y las compartí con mis estudiantes:

No podemos —no debemos— pensar que la igualdad pueda acontecer en nuestras escuelas o en nuestra sociedad en general sin pedir y participar al mismo tiempo de una revolución política y económica. Ninguna esfera de dominación debe quedar a salvo del proyecto de liberación. Debemos mantenernos firmes, no podemos embarcarnos en una huida del ser, es decir, una huida hacia el mundo de las mercancías donde el ser sólo puede existir objetivado.

Es preciso que recordemos que no nos poseemos a nosotros mismos, no nos pertenecemos sólo a nosotros. Pertenecemos al ser. Y porque pertenecemos al ser, es preciso que no codiciemos los frutos del capital, en tanto son también los frutos de la explotación. La explotación viola al ser. Encontrar nuestra alma multicultural es siempre un ejercicio de praxis, no de propiedad. Es un acto de amor en pro de la justicia social. Y con esto no intento ser para nada metafísico, ya que conecto al ser objetivizado con el trabajo, con el cuerpo trabajador y esforzado, con el trabajador alienado, con la mercantilización del trabajo, con el explotado y con el oprimido (Fischman, 2000, p. 212).

Mi trabajo cultural comenzó a expandirse en las comunidades alrededor de la universidad. El trabajo de McLaren me ha ayudado también a descubrir vinculaciones entre el capitalismo y la explotación, volviéndome mucho más crítico de la cultura popular y del modo en que modela nuestras vidas como hombres y mujeres, como miembros de grupos y también como consumidores. Impulso a mis alumnos a analizar los propósitos de la cultura popular, la publicidad y los registros simbólicos (Giroux y Simon, 1989), para descubrir las fuertes influencias que tienen los modelos identitarios en una cultura de subjetividades superficiales definidas por medio de la posesión de objetos. También los impulso a explorar modos de enseñar contrahegemónicos, para que sus alumnos sean más críticos y menos propensos a dejarse moldear o explotar por los códigos de la cultura popular. El trabajo de Peter me alienta y me ayuda a focalizar mis esfuerzos como educador crítico. Más de una vez, previene a sus lectores sobre las amenazas que gravitan contra la pedagogía crítica y lo que es preciso entender si no quiere ser diluida y cooptada en un nivel de comprensión vacío. Según él (2000b):

La lucha que nos ocupa y ejercita como activistas escolares e investigadores de la educación debe contemplar perspectivas globales y locales acerca del modo en que las relaciones capitalistas y la división internacional del trabajo se producen y reproducen (p. 352).

LENTA DISEMINACIÓN, PERO NO DILUCIÓN, DE MCLAREN

Los primeros pasos de mi trabajo pedagógico procuran preparar a los alumnos para la incomodidad que habrán de sentir cuando llegue el momento de confrontar sus propios privilegios. Empleando sus propias voces y sus relatos personales para articular las injusticias que han presenciado durante el curso

de su educación, comienzan a aprender de los demás acerca de las prácticas inhumanas que tienen lugar en las escuelas. Aunque no los hayan afectado directamente, comienzan a advertir lo que siempre ha estado allí, a la vista, pero oculto por el statu quo. Freire decía que debemos tener fe en la bondad humana, y he descubierto que una vez que los alumnos comienzan a descubrir una realidad más amplia de la que les ha habilitado su escolarización tradicional, deliberadamente miope, responden a la pedagogía crítica de un modo positivo. Se vuelven también más críticos de su enseñanza tradicional, y con el tiempo adquieren conciencia de su propia victimización en tanto se los mantuvo bajo una educación ignorante y estrecha. Mi meta es colocarlos frente a un dilema moral que los obligue a decidir si quieren ser maestros que se comporten como trabajadores culturales en pro de la transformación social o bien obreros fabriles que mantengan el status quo.

Cuando los nuevos estudiantes me preguntan por qué les mando leer “artículos tan políticos”, les contesto preguntándoles por qué creen que nadie les ha pedido nunca que lean discursos peligrosos. ¿Qué pueden sacar en claro acerca de la dimensión política de su propia experiencia educativa si no han oído nunca argumentos contrahegemónicos? ¿No es eso político también? Les pregunto si prefieren escuchar puntos de vista diversos sobre la educación y tener la oportunidad de sacar sus propias conclusiones, o si en vez de ello prefieren dejar que sus profesores decidan cuál es la posición correcta sin siquiera decirles que existe una concepción alternativa. Les pregunto qué conclusiones pueden sacar de su propia inteligencia como maestros si no se exponen más que al relato maestro de la educación tradicional, plagado del lenguaje del déficit. Comparto con ellos también la manera en que mis primeras exploraciones en pedagogía crítica se debieron a la curiosidad y el estudio personal, y no al hecho de que alguien me las encomendara en mis clases de educación; de hecho, incluso mis lecturas de McLaren se debieron más a cursos de antropología y sociolingüística que de pedagogía.

Me intriga cómo los estudiantes transformarán su mirada crítica sobre una educación humanizadora una vez que descubran que sus voces serán respetadas sin temor de castigo. Para revelar la política hegemónica, les pregunto si alguna vez osaron cuestionar siquiera a sus profesores de praxis tipo patriarcal, y les pido que consideren qué hubiese sucedido si se hubiesen atrevido. Todos sabemos qué hubiese ocurrido, y cuán a menudo las calificaciones tienen más que ver con una recompensa por la conformidad que con la inteligencia. Les explico también que intento alentar la participación abierta,

y que si llegara a silenciar a cualquiera de mis alumnos por diferir conmigo, estaría silenciándolos a todos indirectamente.

He descubierto que aquellos maestros que han sido domesticados por su formación docente, habrán de doblegarse y de enseñar contra sus mejores instintos. Es por eso que la pedagogía crítica reclama cambios estructurales profundos en la formación docente. Creo que los maestros que desarrollen una comprensión intelectual de su profesión, la teoría de sistemas y los mecanismos de opresión y resistencia tendrán la oportunidad de convertirse en intelectuales transformadores, capaces de mantener un fuerte compromiso con el bienestar de cada estudiante, se negarán a poner en práctica cualquier tecnicismo discriminatorio y habrán de trabajar por la democratización de las aulas. Serán capaces de advertir intuitivamente que aquello que se les pide que hagan no habrá de producir los resultados prometidos por quienes lo prescriben, y que por si fuera poco se les considerará responsables por los pobres resultados obtenidos. Ésta es la práctica contrahegemónica que debe extenderse si queremos democratizar la sociedad por medio de la educación.

Uno de mis alumnos de posgrado escribía poco tiempo atrás:

Aclarando mis intenciones, y con una actitud crítica creciente, he examinado mi propia identidad personal y profesional, así como también mi filosofía de vida, como la base de una filosofía educativa en constante evolución que de hecho se relaciona con el trabajo cultural de la pedagogía crítica, a la que estoy arribando en mi propio proceso.

La noción de Peter McLaren de “pertenecer al ser”, a diferencia de “pertenecer a sí mismo”, germinó en mi conciencia. La importancia de desplazarse desde el “ego” hacia un yo más profundo o auténtico y un examen de las cuestiones ontológicas planteadas por Purpel son los fundamentos de un proceso de transformación a desarrollar de por vida (Knapp, 2001).

Acerca de su creciente comprensión de la naturaleza política de la educación, otra alumna reflexiona:

Personalmente, reconozco la necesidad de mantenerme alerta para saber cómo y cuándo mi propio silencio es un silencio cómplice. Buena parte de mi práctica escolar temprana se vio perjudicada por mi condicionamiento a ser simpática, agradable y estar a la altura de las expectativas sin sacudir el

avispero. Para mí es incómodo avanzar contra los principios arraigados por este condicionamiento temprano. Para convertirme en una verdadera defensora de mis estudiantes y sus familias, debo mantenerme en guardia contra el silencio cómplice. Si queremos el cambio social y una educación verdaderamente valiosa para todos nuestros alumnos sin importar su raza, género, etnia o clase social, entonces la enseñanza debe ser constantemente autocrítica, volviéndose por ende conscientemente política (Diepenbrock, 2000, p. 7).

Hay un viejo dicho farsi: “Un lobo no alumbró a un cordero”. Estas reflexiones de Kathleen me recuerdan mi propio descubrimiento de la dimensión política de la educación mientras estudiaba a Bartolomé, Chávez Chávez, Paulo y ‘Nita Freire, Giroux, Gor-Ziv, McLaren, Macedo y Steinberg, entre otros. En su llamamiento a la intelectualización de los maestros, Giroux (1988) sostiene que los maestros con formación académica arriban a nuevos descubrimientos que les permiten crear con mayor efectividad los espacios pedagógicos necesarios para la educación democrática.

Aun así, la noción de “paciente-impaciencia” de Freire (1998, p.44) nos recuerda que existe un proceso lento y generativo para aquellos estudiantes que encuentren incómodo “ir contra los principios arraigados por este condicionamiento temprano”. A menudo, los alumnos responden a la pedagogía crítica con cierta “falta de compromiso” (Bahruth y Steiner, 1998) y sus alumnos como docentes. Cuando estos maestros que se portan bien cuestionan las deconstrucciones de la hegemonía, les presento la siguiente metáfora: un perro no logra advertir la cadena que le rodea el cuello hasta que se empeña en perseguir a una ardilla. Lo que estos maestros interpretan como libertad en el aula no es más que un espectro acotado que les da una falsa impresión de libertad. Les pregunto qué ardillas han intentado perseguir. ¿Han desafiado alguna vez las injusticias sociales de la práctica educativa cotidiana? ¿Se han preguntado acaso por qué los asistentes de los maestros se encargan de los niños pobres, situación que sería totalmente inaceptable en una clase “inteligente y talentosa”? ¿Alguna vez se han sentado a considerar por qué los alumnos culturalmente distintos son almacenados y marginalizados en edificios móviles, cuartos de almacenamiento y armarios? ¿Qué ocurriría si tratásemos así a niños provenientes de hogares privilegiados? ¿Qué respuesta podríamos esperar de los docentes si se volvieran conscientes de estas cuestiones políticas en las escuelas y comenzaran a discutir las en los encuentros del cuerpo

docente? Estas preguntas sirven para promover la reflexión y para ofrecer “asistencia metafísica” a una actitud crítica emergente. Según Bruner (1994):

Creo que los modos de hablar y los consiguientes modos de conceptualizar se vuelven tan habituales que terminan convirtiéndose en recetas para la estructuración de la experiencia misma y para el establecimiento de las rutas de la memoria, guiando no sólo el relato de la vida hasta el presente, sino también dirigiéndolo hacia el futuro. He sostenido que la dirección de vida es indisociable del relato de vida; o por decirlo de un modo más claro, la vida no es “como fue”, sino como es interpretada y reinterpretada, contada y vuelta a contar: la realidad psíquica de Freud. Ciertas propiedades formales básicas del relato de vida no cambian fácilmente. Nuestras investigaciones con la autobiografía experimental nos sugieren que estas estructuras formales probablemente sean determinadas muy temprano en el discurso de la vida familiar y persistan tercamente sin importar las condiciones cambiantes [...] [Una] condición metafísica especial, históricamente condicionada, fue necesaria para el surgimiento de la autobiografía como forma literaria, de modo tal que quizá sea necesario un cambio metafísico para alterar los relatos que hemos establecido como “el ser” de nuestras vidas. El pez será, efectivamente, el último en descubrir el agua; salvo que tenga cierta asistencia metafísica (p. 36).

Invito a mis alumnos a considerar su “formación” de un modo crítico. Les pido que lean el recordatorio de Schmidt (2000):

Recuérdese también que el entrenamiento profesional se ve precedido por al menos dieciséis años de socialización preparatoria en las escuelas. Por lo general, quienes acceden a la formación profesional suelen ser los “mejores” alumnos; aquellos que, entre otras cosas, se han destacado por saber seguir las reglas. A lo largo del tiempo, su conformidad a la norma se ha vuelto parte de su identidad personal, una característica de quiénes son. Comprometerse en un acto de resistencia resulta para ellos atemorizante, y es muy posible que por ello mismo jamás lo intenten. Adoptar una postura firme rompería con la muy recompensada conducta que les ha permitido llegar hasta la universidad en primer lugar [...] NO es fácil mantener un punto de vista de oposición, de no conformidad dentro de una institución [...] Esta actividad de oposición involucra un riesgo personal [...] La lección a sacar de ello es que la mayor amenaza contra la supervivencia del individuo como una potencial fuente de cambio proviene, irónicamente, de no enfrentar este riesgo. Quienes actúan

son aquellos que habrán de sobrevivir como pensadores independientes. Pelean sin exigir garantías de victoria y son inmunes a cualquier intento de retribución. Saben que el individuo es aniquilado no por enfrentar al sistema, sino por su conformidad a él (pp. 250-252).

Obviamente, no todos mis alumnos deciden enfrentar el dilema moral que trato de presentarles. Algunos insisten en mantener su adhesión a una alfabetización vacía que los ha condicionado a evitar las exploraciones ontológicas. Hace rato ya he renunciado a llegar a todos ellos, debido a que la hegemonía y la cultura recibida atraviesan profunda e invisiblemente sus vidas. He descubierto que si aligero mi discurso para adecuarlo a los menos dispuestos a aceptar el desafío, soy injusto con aquellos que desean tener una experiencia más significativa. Del mismo modo que muchos de mis compañeros del programa doctoral no estaban dispuestos a perturbar la tranquilidad que les producía hacer lo mínimo posible, debo reconocer también las acicaladas disposiciones de muchos alumnos que han sido toda su vida recompensados por comportarse según la norma. De todos modos, he visto el valor de mi propio compromiso con el trabajo académico y sé que habrá siempre estudiantes en mis clases que aprecien los espacios de pedagogía crítica que intento crear con ellos.

Así como los dos alumnos antes citados, creo que muchos de mis alumnos desarrollan fuertes convicciones que les permitirán mantener su curso como trabajadores de la cultura, resistiendo las presiones que les exigen hacer un trabajo de fábrica.

¿Cuál es la fuente de convicciones que permite a los educadores críticos persistir en sus prácticas contrahegemónicas sabiendo, al mismo tiempo, que la hegemonía no habrá de recompensar ni reconocer sus esfuerzos, sino más bien distraerlos, desalentarlos y castigarlos (Schmidt, 2000), que intentará incluso sobornarlos — como intentara John Silber con Henry Giroux (Giroux, 1996) — para que sean sirvientes sumisos de un imperio cuyo emperador está desnudo?

Cuando comencé a leer a McLaren, me sentía aún relativamente cómodo con el capitalismo como modo de vida. Los miembros de las clases privilegiadas parecen experimentar una sensación de bienestar dentro de un sistema cuyos prejuicios inherentes los favorecen consistentemente. En un sistema

semejante, la educación opera para asegurar que los privilegiados estén a salvo de cualquier conexión entre fortuna y pobreza. La mayor influencia de Peter en mi pedagogía ha sido la de darle un centro a mi necesidad de ayudar a los alumnos a descubrir sus privilegios, a medida que trabajo contrahegemoníamente para despertar su conciencia social. Empleando voces minoritarias de la literatura, que articulan en cuentos y poemas la victimización que sufren a manos de un sistema injusto, expongo a mis alumnos a un discurso sobre la condición humana del que han sido mantenidos ignorantes a través de un currículo diseñado en un vacío que evita los contextos sociales, políticos, históricos y económicos de la distribución del conocimiento.

En 1997, David Gabbard me hizo saber que Peter acababa de tener una discusión con una revista de educación acerca del contenido de un artículo suyo sobre el Che Guevara. Los editores estaban a gusto con los aspectos pedagógicos del Che, pero le habían pedido a Peter que remueva ciertas secciones referidas a los conflictos actuales entre opresores y oprimidos: específicamente, secciones referidas al conflicto de los zapatistas en Chiapas. Reducir el discurso crítico y sus correcciones al espacio de las notas al pie en la versión oficial de la historia, a la segura distancia de treinta años, es un mecanismo de la hegemonía. El intento de Peter por vincular lo histórico con la historia tal como estaba siendo hecha en Chiapas les pareció a los editores demasiado peligroso. Los académicos críticos (Chomsky, 2000; Schmidt, 2000) han señalado el modo en que la profesionalización prepara ideológicamente a los profesionales para ejercer una forma de autocensura que los protege de los discursos peligrosos. La propia tesis de doctorado de David tuvo por resultado un libro dedicado al análisis histórico de lo que el llama “el silenciamiento de Ivan Illich” (1993).

David y yo estábamos trabajando en el comité editor de Cultural Circles, y él sugirió que contactáramos a Peter para pedirle su artículo para nuestra revista, ya que el ultraje padecido lo había obligado a retirar el artículo para no comprometer la integridad de su trabajo. Las cosas salieron a la perfección, y finalmente el artículo se publicó íntegro en Cultural Circles (McLaren, 1998). Éste recibió numerosos elogios por su osadía, y por las significativas vinculaciones que establecía con las luchas contemporáneas contra la explotación ejercida sobre el tercer, cuarto y quinto mundo bajo el disfraz del “desarrollo”.

El proceso de trabajar directamente con Peter en este artículo me reveló aspectos suyos que nunca había alcanzado a vislumbrar en su escritura. Descubrí lo arraigado de su compromiso con la investigación y su minuciosa atención al detalle. Conocí también al ser humano detrás del académico, uno que solicitaba cambios o modificaciones con una humildad y gentileza que no alcanzan a reflejarse en la audaz voz de sus escrituras. Nos sonreímos como colegiales cuando sugirió que pintemos de rojo la estrella de la boina del Che en las fotos, un toque que costaba muy poco, pero recibió numerosos comentarios por parte de quienes leyeron el artículo. Ofreció disculpas al requerir uno o dos cambios de último momento que consideró esenciales para pulir el artículo. Aceptó que su trabajo fuera precedido por otro de Gabbard (1998), su ex alumno, en calidad de artículo central, encuadrando históricamente su discurso. Posteriormente, el artículo llegó a convertirse en libro (McLaren, 2000a). Aunque no era algo que yo esperara, en el libro reconoció mi trabajo, y fue así el primero en reconocer mi compromiso, aunque yo había hecho lo mismo por muchos otros. Todas estas pequeñas consideraciones me enseñaron una praxis basada en hacer lo que se predica. Entendí que Peter había ido más allá de la trampa académica de construirse una carrera. Escribe porque tiene algo que decir, y sabe los riesgos que corre cuando decide “enfrentar al poder con la verdad” (Said, 1996; Chomsky, 2000).

Finalmente, conocí a Peter en una conferencia (NRMERA, 1998) sobre pedagogía crítica en Jackson Hole. Le pedí que participara junto a Donaldo Macedo, David Gabbard y otros, y él decidió cancelar otro compromiso mucho más lucrativo con tal de compartir ese momento con nosotros. Dicha conferencia se apartó de la estructura tradicional en distintos aspectos. Varios académicos críticos —hombres, mujeres, anglosajones y latinos— estaban sentados en círculo dentro del grupo de participantes, y se les pedía que abordaran cuestiones críticas sobre educación (Macedo, 1994). En el espíritu de lo que Donaldo llama “la política de la representación con la representación de la política” —antes que la treta hegemónica de tener sólo políticas de representación sin diversidad de voces más allá de un discurso “que sepa comportarse” (Chomsky, 2000) —, los participantes pudieron presenciar cómo los distintos representantes de la pedagogía crítica negociaban el significado, compartiendo miradas diversas y aprendiendo unos de otros. Se invitó también a los participantes a dirigir sus propias preguntas a todos los invitados o a cualquiera en particular. Fue durante este encuentro que Peter lanzó una espe-luznante cita de Parenti (1998), que provocó un largo silencio: “¿Qué es lo

que quieren quienes tienen el poder? Una sola cosa, a decir verdad. ¡Quieren TODO!”

El círculo de académicos fue utilizado en la apertura y el cierre de la conferencia, y recibió el reconocimiento favorable de los participantes como un interesante alejamiento del sistema donde una única persona lee un artículo. Por supuesto que dispusimos que los académicos invitados también pudieran presentar su trabajo individual durante la conferencia, y esto produjo una anécdota interesante. Un profesor conservador de una universidad local, que había asistido muchas veces a esta conferencia en su variante más tradicional, se dirigió a Peter, David, Donald y a mí cuando estábamos discutiendo la ponencia de Peter. Peter estaba sinceramente interesado en nuestras observaciones y comentarios críticos. El profesor felicitó a Donald y a David por sus presentaciones, pero luego dijo a Peter que, para su gusto, su ponencia había invadido demasiado su “zona de confort”. Antes que el resto de nosotros pudiera decir nada, Donald respondió diciendo: “¡Hay millones de seres humanos en el mundo que nacen, viven todas sus vidas y mueren sin siquiera llegar a conocer el lujo de tener una zona de confort!”. Habiendo vivido en África, Donald conocía la diferencia entre la opresión percibida en el mundo de las ideas y las realidades brutales de la colonización. Se hizo entonces un largo silencio, y el profesor se marchó rascándose la cabeza, al menos en el sentido proverbial de la figura. Los demás nos quedamos envidiando esa respuesta tan sucinta, sabiendo que no hacía falta decir más. Fue un momento significativo.

MILITARISMO Y CONFLICTO ARMADO: ¿CUÁN LEJOS DEBEMOS LLEVAR LA REVOLUCIÓN?

La zona más problemática del trabajo de McLaren es su elogio del Che y su análisis de la situación en Chiapas y la lucha armada de los zapatistas. Si bien resulta innegable que el militarismo es la fuerza coercitiva de la hegemonía, la posibilidad de responder al militarismo con más de lo mismo plantea un dilema que es necesario resolver. Una importante dimensión de la pedagogía crítica es el desarrollo de la autocrítica, con el fin de no apoyar, sin darnos cuenta, la misma hegemonía que intentamos combatir. Obviamente, Peter (2000b) advierte a sus lectores acerca de los peligros del liberalismo humanista. Por mi parte, estoy todavía luchando con esta cuestión del equilibrio

entre el trabajo cultural en las aulas y la revolución violenta. Tengo mis simpatías por la lucha armada en Chiapas y Oaxaca, dado que estas naciones de pobladores originarios durante mucho tiempo han sido explotadas y recibidos abusos “los recién llegados”, término utilizado por los ancestros mayas de Guatemala para referirse a quienes sólo tienen quinientos años de historia en el continente. Admiro también la pedagogía del Che, que enseñaba a sus soldados a leer y escribir, e insistía en las clases culturales como parte de la formación de una ciudadanía crítica. Mi próxima conversación con Peter, entonces, discurrirá por el problema del militarismo.

No obstante, estoy al tanto también de que la enseñanza tradicional se rige por modelos militares (Gor-Ziv, 2001), donde los maestros trabajan como si fueran sargentos de instrucción, manteniendo a los estudiantes en fila para beber, sentarse, ir al comedor, dejar la escuela y demás. Las lecciones son lineales y secuenciales, y todo el mundo debe estar pensando lo mismo al mismo tiempo. Los paradigmas conductistas de la escuela y el ámbito castrense promueven un tipo de entrenamiento que favorece la aparición de conductas predecibles en situaciones dadas. Se sacan conclusiones acerca de la inteligencia de los estudiantes basándose en su desempeño, pero los contenidos o la articulación del currículo se cuestionan rara vez. La homogeneidad en el aula prepara a los alumnos para más de lo mismo en los ámbitos militar y laboral.

Humanizar la experiencia educativa de todos los educandos es una gran promesa, y debemos cuidarnos de no reforzar con nuestras prácticas en el aula la misma hegemonía que estamos intentando cambiar. Como bien dice Loren Eiseley:

el maestro es el genuino creador de la humanidad, quien da forma a su bien máspreciado, la mente. No debe existir mayor honor en nuestra sociedad que el permiso para enseñar, del mismo modo que no es posible causar desastre mayor que fallando en esta tarea (1987, p. 118).

La humanidad se beneficiaría de contar con más educadores como Peter, que con su claridad ontológica, y las fuertes convicciones resultantes, puede arrancar la pedagogía de las manos de la codicia.

BIBLIOGRAFÍA

Aronowitz, S. (2000), *The knowledge factory*, Boston, Beacon Press.

Bahruth, R. (2000a), "Changes and challenges in teaching the word and the world for the benefit of all of humanity", ponencia invitada, en el Noveno Simposio Internacional Anual en Educación Inglesa, Taipei, Crane Publishing Company.

— (2000b), "Bilingual education", D. Gabbard (ed.), *Knowledge and power in the global economy: Politics and the rethoric of school reform*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 203-209.

Bahruth, R. y Steiner, S. (1998), "Upstream in the mainstream: Pedagogy again the current", R. Chávez Chávez y J. O'Donnell, *Speaking the Unpleasant: The politics of (non)engagement in the multicultural education terrain*, Nueva York, SUNY Press.

Bruner, J. (1994), "Life as Narrative", Dyson y Genishi (eds.), *The need for story*, NCTE Press.

Chávez Chávez, R. y O'Donnell, J. (1998), *Speaking the unpleasant: The politics of (non) engagement in the multicultural educaton terrain*, Nueva York, SUNY Press.

Chomsky, N. (2000), *Chomsky on miseducation*, ed. D. Macedo, Lanham, Row man and Littlefield.

Diepenbrock, K. (2000), "Teaching as a political act: a reflection paper for the Whole Language Spanish Course", ponencia remitida al autor.

Eiseley, L. (1959), "The sorcerer in the wood: for Joe Willets", K. Heuer (ed.), *The Lost Notebooks of Loren Eiseley*, Nueva York, Little, Brown & Co.

Fanon, F. (1965), *The wretched of the earth*, Nueva York, Grove Press [Los condenados de la tierra, México, FCE, 1977].

Fischman, G. (2000), "Challenges and hopes: multiculturalism as revolutionary praxis: an interview with Peter McLaren", F. Schultz (ed.), Annual Editions – Multicultural Education 00/01, Guilford, Dushkin/McGraw-Hill.

Foley, D. (1977), *From peones to políticos*, Austin, The University of Texas Press.

— (1990), "Learning capitalist culture: deep in the heart of tejas", Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Freire, P. (1982), "The importance of the act of reading", *The Journal of Education*, Boston, Boston University.

— (1996), *Letters to Cristina: reflections on my life and work*, Nueva York, Routledge.

— (1998), *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*, Lanham, Rowman & Littlefield.

Freire, P. y Macedo, D. (1987), *Literacy: reading the world and the world*, Nueva York Bergin & Garvey.

Gabbard, D. (1993), *Silencing Ivan Illich*, San Francisco, Austin & Winfield.

— (1998), "Educational reform as public diplomacy: US education policy in the new world order", *Cultural Circles*, 3, Boise, Boise State University.

—, (ed.) (2000), *Knowledge and power in the global economy: politics and the rhetoric of school reform*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Galeano, E. (1989), *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI.

Giroux, H. (1983), "Theory and resistance in education", Nueva York, Bergin & Garvey.

— (1988), *Teachers as intellectuals*, Nueva York, Bergin & Garvey.

— (1996), *Fugitive cultures*, Nueva York, Routledge.

Giroux, H. A. y Simon, R. I. (eds.) (1989), *Popular culture, schooling and everyday life*, Nueva York, Bergin & Garvey.

Gor-Ziv, H. (2001), *Comunicación personal*, Tel Aviv.

Hayes, C., Bahruth, R. y Kessler, C. (1998), *Literacy con cariño*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.

hooks, b. (1994), *Teaching to transgress*, Nueva York, Routledge.

Knapp, J. (2001), *Respuesta escrita a una pregunta del examen de comprensión del programa de maestría*, Universidad del Estado de Boise, Facultad de Educación.

Kohn, A. (2002), *Discurso de apertura*. Conferencia anual de la AACTE, Nueva York.

Kozol, J. (1975), *The night is dark and I am far from home*, Nueva York, Simon & Schuster.

Macedo, D. (1994), *Literacies of power*, Boulder, Westview Press.

McLaren, P. (1982), "Bein' tough: rituals of resistance in the culture of working class schoolgirls". *Canadian Woman Studies*, 1, pp. 20-24.

— (1986), *Schooling as a ritual performance*, Londres, Routledge & Kegan Paul [La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI, 1995].

— (1998), "The pedagogy of Che Guevara: critical pedagogy and globalization; thirty years after Ché", *Cultural Circles*, vol. 3, Boise, Boise State University.

— (2000a), *Ché Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*, Lanham, Rowman & Littlefield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

— (2000b), “Critical pedagogy”, D. Gabbard (ed.), *Knowledge and power in the global economy: politics and the rhetoric of school reform*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 345-353.

(1998), Northwest Rocky Mountain Educational Research Association Annual Conference, Jackson Hole, Wyoming.

Said., E. (1978), *Orientalism*, Nueva York, Vintage Books [Orientalismo, Barcelona, Debate, 2002].

— (1996), *Representations of the intellectual*, Nueva York, Vintage Books.

Schmidt, J. (2000), *Disciplined minds*, Lanham, Rowman & Littlefield.

Spring, J. (1991), “Knowledge and power in research into politics of urban education”, *Politics of Education Association Yearbook*, pp. 45-55.

Willis, P. (1997), *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.

— (1990), *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*, Berkshire, Open University Press.

2. PETER MCLAREN: EL DISENSO CREATIVO

ALÍPIO CASALI Y ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

Estamos viviendo el despertar alucinatorio de una pesadillesca razón.

MCLAREN, Multiculturalismo revolucionario

Escribir acerca de Peter McLaren no es una tarea sencilla. Peter transmite formas de pensar y escribir complejas, profundas y nada sencillas. A menudo, los temas acerca de los que elige escribir pueden resultar perturbadores o inquietantes en el mundo de hoy, un mundo en que los poderes establecidos se afanan por categorizar a todas las personas, sociedades, naciones, religiones y oposiciones de la vida en términos de “bueno” o “malo”. Peter discurre a menudo por sendas difíciles de seguir, caminos que abre con una conciencia diestra y destacada, una conciencia que refleja un recorrido intelectual amplio y profundo.

Seguir las ideas y vueltas teóricas de McLaren, su profusión de ideas, resulta difícil también para quienes no están familiarizados con el razonamiento dialéctico. Se convierte en un desafío para quienes carecen del marco de referencia que brindan ciertos filósofos, sociólogos y educadores, en tanto Peter hace referencia a muchos de ellos en sus escritos —sea para acordar con ellos o para refutarlos—, a medida que avanza el análisis complejo de este hombre hondamente preocupado por y comprometido con el destino de la humanidad. Trata de una realidad verdaderamente compleja, que no resulta sencilla a los estudiantes cuando comienzan a leer sus escritos. Y debido a los matices de sus cambios de tiempo y lugar, casos y hechos, denunciacines y anunciaciones, algo que él infiltra fuerte e intensamente —dramáticamente, a veces— en su escritura, resulta sencillamente complejo leer a Peter McLaren.

Su lenguaje es a un mismo tiempo concreto y simbólico. Emplea una adjetivación frecuente y poderosa. Si bien esto es común en buena parte de la escritura norteamericana, en la obra de McLaren los adjetivos asumen un carácter peculiar que enriquece y embellece cada cosa que dice, poseyendo el poder de destacar y aclarar sus pensamientos. Forma parte de su carácter también la falta de miedo a la hora de nombrar a los hombres y mujeres norteamericanos

que “afean el mundo”, como solía decir Paulo Freire. Denuncia a quienes crean y perpetúan todo tipo de ideologías opresivas y represivas e imponen políticas y prácticas imperialistas basadas en la sumisión de las poblaciones más vulnerables del mundo, incluidos los sectores más pobres de los Estados Unidos, el país que ha adoptado como suyo o —tal vez sea más acertado— que lo ha adoptado a él.

Peter McLaren es un pensador, educador, escritor y activista único. Desde ya, esta afirmación es una perogrullada, pero resulta difícil resistir la tentación de mencionar estos rasgos. En esta era de tecnología acelerada y bombardeo de imágenes, acostumbramos ver a las personas de un modo muy superficial, pero es imposible no prestar atención a Peter en medio de la multitud, tanto como imposible resulta no verse atraído por su imagen: la extravagancia de su modo de vestir, su cabello despeinado, sus tatuajes, sus gestos rápidos y repentinos, sus modales atentos y su aura luminosa. De entrada parece una caricatura, un remanente de la contracultura de los años sesenta. No pocos se niegan a leer sus libros o a escucharlo empujados por este prejuicio. Lo consideran un escritor a evitar, no vaya a ser que uno se vea perturbado por la inquietud que a veces trae aparejada su modo de pensar y actuar.

El habla de Peter está llena de movimiento. Sus textos son un espectáculo de colores, sonidos, gustos, imágenes, gestos y acciones. En una primera aproximación, su discurso parece incurrir en un “lenguaje posmoderno”, aquel que reduce el sentido al contenido, ese que es tan común apreciar en el discurso de los políticos o las celebridades mediáticas de hoy. “Apreciar” es la palabra correcta, ya que ese tipo de procedimientos “posmodernos” ciertamente tienen la intención de distraer la conciencia de su interlocutor, hipnotizarlo y, a la manera de los ilusionistas, hacer que la realidad desaparezca y vuelva a aparecer, como si su existencia dependiera exclusivamente del lenguaje. No obstante, Peter denuncia estas prácticas vacías, y las engañosas inconsistencias de estos relatos preformativos.

Tras una mirada atenta a lo que Peter dice y escribe, desaparece el cliché del activista verborrágico, haciéndose presente entonces la imagen de un pensador agudo y perceptivo, un analista inexorable, un crítico creativo, que hace su camino por medio de sutilezas conceptuales, metáforas y representaciones a las que subyacen agudeza y verdad. En parte, Peter parece imitar ese estilo que condena, pero si lo hace es sólo para humillar a sus partidarios: empleando sus mismas armas, los deja en ridículo. Su elección lingüística expresa su propio modo de ser. Como él mismo dice: “no tengo palabras para expresar las limitaciones que implica la identidad. Todo cuanto tengo es aquello

que George Bataille ha denominado *mots glissants* (palabras resbaladizas)” (2000a, pp. 23-24).

Tal vez no haya un modo más preciso de describir a McLaren que considerarlo una persona de “identidad límite”. Vive en los límites: económicos, políticos, culturales, estéticos y éticos. Su mirada, su atención, sus gestos, su comprensión insinúan esos límites. Como un periodista de “frontera”, está siempre allí donde se produce el evento decisivo, para revelarlo en toda su complejidad, en su trivial crueldad.

El discurso de Peter revela su alma. Los ejemplos históricos con que ilustra sus charlas y textos no son meras colecciones de recortes tomados de diarios y revistas. Antes bien, son expresión de sus propias experiencias, de una vida cotidiana que siempre ha reflejado un estrecho compromiso con los estudiantes de los guetos, con la gente pobre que vaga por las calles y con los artistas que viven marginados de la sociedad. La densidad de sus análisis le permite producir estudios etnográficos significativos, por medio de los cuales logra recrear la complejidad de nuestra humanidad compartida. No intenta “interpretar” o “descubrir” el sentido oculto de las personas, sino hablar acerca de su inagotable completud de sentido dentro de los límites del lenguaje. Peter produce verdadera antropología.

No es neutral ni amorfo. No es un pensador que ofrezca a la burguesía elementos para la explotación y la manipulación. Es un hombre que conoce los motivos que esconden las cuestiones y los hechos que trata y analiza, y que sabe elegir valerosamente de qué lado desea estar: del lado de la vida, junto a todos aquellos que viven hoy oprimidos por el racismo, privados del acceso a la justicia.

Una lectura atenta de los textos de Peter nos permite advertir el modo especial en que aborda los temas que trata. A medida que va acercándose a ellos profunda y amorosamente, en el sentido freireano del término, los liga de un modo cada vez más estrecho a sus impulsos humanistas. Percibimos también el modo en que van volviéndose cada vez más “formales”, distanciándose del “romanticismo” del que tanto se le acusa. No obstante, ese sano romanticismo —el estilo en que solía escribir Paulo Freire— es también un modo válido de leer y escribir el mundo, uno que restablece la fe en los hombres y mujeres. Un modo que traduce lo verdaderamente esencial del mundo, forzándonos a reconocer la necesidad que tenemos de verdaderas utopías para existir en tanto seres humanos, así como necesitamos oxígeno para sobrevivir.

En sus escritos, Peter advierte que el mundo es un trabajo en proceso, y que no podemos, en tanto hombres y mujeres, dejar de comprometernos con esa tarea, impidiendo que “el mundo” se convierta en una fuerza ingobernable que le permita al neoliberalismo privarnos de nuestra capacidad para tomar decisiones. Muy por el contrario, podemos y debemos actuar para transformar nuestras sociedades. Debemos pelear contra esa tendencia que busca convertirnos en esclavos de la historia, y resistir que hagan de nosotros robots para un “despiadado nuevo mundo”, como si la historia no fuese producto de la libertad, como si la humanidad estuviese genéticamente predestinada a la barbarie. Peter se pregunta a sí mismo, y nos obliga a preguntarnos, qué tipo de mundo estamos creando: ¿uno que rechaza las potencialidades humanas y cree en la inevitabilidad del capital ligada a cierta “ética del mercado”? Cómo podría ser, si en realidad hablar de una “ética del mercado” es un completo sinsentido, un oxímoron, que niega la contradicción fundamental entre ambos términos, desdibujando el verdadero sentido de la ética.

Peter sostiene y demuestra que en un mundo cruel, lleno de atrocidades y actos egoístas, es posible encontrar hombres y mujeres que piensen y actúen de forma honorable, personas que creen en la capacidad humana de construir un mundo mejor y más justo. Estos hombres y mujeres se disponen a desmantelar los conceptos establecidos, destruyendo los prejuicios criminales y elitistas de la supremacía blanca, actos de discriminación que se cuentan entre las muchas características del capitalismo industrial y el eurocentrismo, vueltas hoy típicamente “norteamericanas”.

Leer a Peter y tomar en serio sus críticas implica ser devorado por la gran vorágine ética a la que han sido empujadas las sociedades de masas en este mundo globalizado: una situación donde el estado se ve reducido a cenizas, y el Mercado se eleva a la altura de un ídolo adorado tanto por los ejecutivos de Wall Street como por los narcotraficantes de las favelas brasileñas. Peter nos lleva a lugares donde el desempleo estructural y el hambre dejan más muertos que las guerras, lugares donde los nuevos discursos éticos, epistemológicos y políticos esclarecen distintas culturas, géneros, grupos étnicos, sexualidades y religiones.

La escritura de Peter nos obliga a dirigir nuestra atención hacia el triste espectáculo de las injusticias económicas y la exclusión cultural de quienes son considerados diferentes. Leerlo no lleva a disculpar la propia ignorancia, sino más bien a deshacernos de toda excusa para no comprometernos. Nos señala una nueva misión: la de negarnos a no ser simplemente voces dispuestas a asentir las opiniones propagadas por los medios, y de no aceptar todo aquello

que las políticas oficiales dan por “evidente”. Nos llama a estar en desacuerdo, oponernos, disentir, resistir.

Peter tiene principalmente una aguda sensibilidad en todo aquello que concierne a diferencias y transformaciones. Nos ofrece profundas y sistemáticas reflexiones: ¿Quién es el Otro? ¿Qué constituye la “otredad”? ¿Cuáles son sus principios? ¿A qué me obliga éticamente la presencia o ausencia del otro? ¿Cómo funciona en tanto extraño a los Otros? ¿Qué imperativos éticos me plantea? Se trata de un tema cuya comprensión demandan de manera urgente tanto el punto de vista multicultural como la etnografía, y acerca del cual no pueden conformarnos explicaciones a medias. Peter ofrece una inmensa colección de experiencias personales, políticas y culturales para enriquecer y hacer denso el necesario y acuciante debate acerca de estas cuestiones.

Peter ha vivido en los límites de la otredad. Muy pocos pensadores han demostrado tener una sensibilidad tan profunda a la hora de entender la sutil protesta que dejan oír los “gritos del pasillo” (La vida en las escuelas, 1997, p. 48). Muy pocos tendrían el coraje de vivir en un ambiente e identificarse ellos mismos en forma tal que se permitan ser violentamente excluidos de determinadas situaciones. Peter se reconoce blanco, anglosajón, cristiano y hombre, proclamando su solidaridad irrestricta con aquellos que sufren la exclusión y la discriminación. Es el tipo de postura político-cultural que lo caracteriza, influyendo tanto sobre su práctica pedagógica como sobre sus procesos de pensamiento. Es por medio de estos modos político-culturales concretos de enfrentar las cosas como activista que Peter revela lo mejor de su pedagogía. Sus alumnos ya no son sólo los niños suburbanos del Jane Finch Corridor en las afueras de Toronto, sino también hombres y mujeres de todas partes del mundo, esparcidos por los distintos continentes, de culturas, grupos étnicos, religiones, edades, géneros y sexualidades distintos. Sus textos y conferencias apelan a todos, llamando al diálogo, al compromiso y la acción re-creativa, aspecto fundamental a la hora de evaluar el vínculo de sus convicciones con las de Paulo Freire. En Freire, el diálogo define la acción pedagógica y conduce a una ética fundamental donde el otro, partiendo del principio de su ilimitada capacidad para modificarse a sí mismo, expresa su palabra y su mundo en un ejercicio crítico y de transformación.

Esta sensibilidad se vuelve evidente en el prefacio al libro que McLaren dedicara a Paulo Freire y al Che Guevara. Su identificación con estos dos hombres que, mucho más que otros, se comprometieron en buscar y hallar soluciones a los problemas de América Latina es totalmente entendible. Tanto el pedagogo brasileño como el político argentino-cubano encarnaron un amor

similar por los seres humanos, expresándolo en todos sus pensamientos y acciones. Peter, un hombre cultural y económicamente “privilegiado” por el hecho de haber nacido blanco y haber tenido la oportunidad de estudiar en un país del primer mundo, no saca ventaja de esas condiciones sociales de nacimiento. En vez de preservarlas como un privilegio, las usa para intentar comprender exactamente la naturaleza de esos privilegios que reciben quienes nacen blancos y de clase media.

Toma en cuenta su propio estatus para entender mejor la ideología falaz de la “inmanente superioridad del hombre blanco”, creada precisamente para favorecer los intereses ocultos del hombre blanco, europeo, de clase dominante, canalizando así esa ventaja hacia una expresión de amor por toda la humanidad, en particular por quienes son excluidos de los beneficios de la sociedad.

En su libro *Multiculturalismo revolucionario* (2000a), una vez más Peter reconoce explícitamente la influencia de Paulo Freire, así como también de su modo crítico de pensar y actuar. Podemos advertir claramente, sobre todo en los capítulos siete y ocho del mencionado volumen, que su visión sensible y comprensiva del mundo está firmemente basada en el tono afectivo que impregna la escritura de Freire (hecho que ha sido señalado por Ana María Araújo Freire en el prefacio a *Multiculturalismo revolucionario*). McLaren no es un “seguidor” de Freire. Paulo rechazaba con vehemencia el deseo de cualquiera que intentara sumarse a él como mero seguidor o discípulo de un “ejemplo y modelo”. Pero sin lugar a dudas la obra de Paulo ha servido de inspiración a Peter, que concuerda con muchas de sus ideas, ampliándolas a la vez que desarrolla otras.

Peter produce sus propias interpretaciones acerca de lo que siente, ve, observa, investiga y analiza, y las más decisivas son exactamente aquellas que resultan esenciales para quien quiera establecer su existencia en el mundo como un pensador y activista humano: sensibilidad y tolerancia, en solidaridad con los demás. Esto también ocurría en Paulo Freire, y ocurre en todos aquellos que, como Peter, se preocupan por la condición humana (por más que hoy en día algunos consideren esto retrógrado, pasado de moda y condenable). De este modo, Peter consigue crear su propia teoría sin abandonar sus profundas raíces en la matriz de Paulo Freire, y estamos convencidos de que este lazo es el que mejor relaciona el pensamiento del canadiense con el del brasileño: la sensibilidad, la tolerancia y la solidaridad con el oprimido.

Tales virtudes, junto a la capacidad de asombro, de miedo y curiosidad emocional de Peter (rasgo poco común entre los hombres y mujeres del

Atlántico Norte), transformada cada vez más en una curiosidad epistemológica, explica la profusión de temas de la que se ocupa, y que comparte con nosotros por medio de sus libros. Éstas, quizá, sean las principales afinidades entre Peter y Paulo. Dentro de los contextos históricos en que cada uno de ellos vivió y se hizo “oír” en el mundo, uno y otro dejaron su propia marca: la de uno signada por la compasión hacia las personas más desdichadas de una de las regiones más pobres del planeta (el nordeste de Brasil), la del otro a partir de sus experiencias con la relativamente “afortunada” (al menos en comparación) clase proletaria canadiense. Y debido a sus respectivas experiencias de vida y obra, asentadas en fuentes teóricas distintas que incentivaron y nutrieron su curiosidad, han dejado una impronta peculiar en sus obras. Esto también ocurrió con las ideas de democracia y multiculturalismo.

El mensaje de Freire busca crear ciudadanos del mundo respetando las necesidades y características particulares —así como también las diferencias culturales— de cada grupo de personas. Cuando por multiculturalismo se entienda una sociedad de diferencia donde el oprimido pueda combatir los antagonismos sociales en un movimiento ininterrumpido de disenso y consenso, habremos hecho un aporte a la tolerancia democrática. Dentro de un multiculturalismo que preserve la identidad genuina de cada grupo de personas en el marco de una totalidad fraterna, diversa y solidaria, con bases verdaderamente dialógicas, no habrá lugar para violencia de ningún tipo. Debe encontrarse coherencia en la diferencia, tolerancia en lo disímil, humildad en la diversidad y solidaridad contra la injusticia, esto demanda el proceso de liberación. Nosotros consideramos el multiculturalismo según lo entendía Paulo: como un movimiento que procura redimir nuestra humanidad degradada, un movimiento que intenta insuflar en las personas nuestras características humanas más importantes, buscando incesantemente que todos nos volvamos seres más importantes por medio de una comunicación auténtica y un esfuerzo por superar la opresión y la injusticia.

La concepción del mundo de Paulo Freire —su teoría de la comunicación— tiene por pilar fundamental la relación YO-TÚ. Para él, la existencia de un YO y de un TÚ no tiene sentido; lo importante es la relación YO-TÚ, que necesariamente implica la aceptación de la diferencia. Como tal, requiere del diálogo, un diálogo entre sujetos afectuosos que sienten curiosidad por los objetos a descubrir. Es un diálogo consciente, intencional, que ayuda a hombres y mujeres a descubrir y nombrar a su ontología, su experiencia humana ideal, porque tomamos posesión del conocimiento con el objeto de transformar el mundo y mejorarlo, algo que sólo hombres y mujeres pueden hacer. Según la

pedagogía de Paulo Freire, la diferencia es el punto de partida para el diálogo entre el YO y el TÚ, de modo tal que el conocimiento llegue a transformar el mundo. Así, desde el punto de vista de Freire, la capacidad de dialogar traslapa dialécticamente las dimensiones epistemológica, política, ética, estética, cognitiva y psicosociohistórica.

Encontramos también, en la pedagogía de Freire, un elemento paradójico. El consenso cultural y pedagógico constituye el punto de partida y la razón inicial del acto de educar, y se basa a su vez a un consenso entre educador y alumno en tanto que se considera a ambos ciudadanos. No obstante, estas formas de consenso tienden a verse alteradas durante la experiencia pedagógica. El objetivo del educador es que el estudiante crezca y madure hasta el punto en que, desde una perspectiva cultural y cognitiva, pueda sentir las cosas de un modo distinto del de su maestro. Tal disenso es, de hecho, lo que permite el desarrollo de la conciencia crítica del alumno. Simultáneamente, la igualdad cívico-política que se desprende del consenso necesario para dar inicio al proceso pedagógico habrá de manifestarse de distintas maneras —como disenso— a medida que el estudiante crezca y madure. Esta dialéctica entre disenso y consenso constituye, para Freire, una parte esencial del proceso pedagógico: el consenso debe encontrarse por medio del disenso; y, a la inversa, el disenso es resultante de un consenso previo. Sólo adoptando esta relación dialéctica es posible una práctica fértil y liberadora del disenso. La “pedagogía del disenso para el nuevo milenio” propuesta por McLaren (*Multiculturalismo revolucionario*) se construye precisamente sobre esta misma concepción dialéctica del disenso y el consenso.

Esperamos que esta explicación discursiva y desarrollo de la idea de consenso y disenso en Peter McLaren y Paulo Freire pueda, como toda acción pedagógica, convertirse en un agente de cambio de las prácticas pedagógicas y de las políticas educativas, en el sentido de crear una vida humana digna para todos.

Sin embargo, no siempre resulta tan sencillo acceder a los núcleos conceptuales fundamentales de McLaren. La experiencia de los estudiantes brasileños al leer los textos de Peter revela la validez de uno de sus temas principales: la experiencia de los límites culturales. Al leerlo, nuestros alumnos establecen con él una inmediata empatía por el objeto contra el cual apunta: la existencia de una cruel injusticia en todo el mundo, ritualizada en la violencia cotidiana de las instituciones, que opera por medio de la exclusión y la discriminación.

En ningún momento dudan de que Peter sea “uno de nosotros”, y que esté del lado de los oprimidos en esta lucha; su posición es la de una radical

solidaridad, la que nos hemos acostumbrado a esperar de los activistas y pensadores críticos del Atlántico Norte.

Su limitación, naturalmente, es la que enfrenta cualquier pensador que habla desde otra localización cultural, en un lenguaje vinculado a su propia cultura. En el sur los sinsabores de la vida son más violentos: la pobreza y el hambre asolan y se llevan más vidas, y el número de injusticias se duplica. Tales circunstancias desencadenan comentarios más acalorados, directos e inmediatos. Las exclusiones radicales requieren de soluciones radicales a corto plazo. No es casualidad que aquí la estructura social se fragmente a una velocidad mucho mayor, ni que el caos parezca más amenazador e inmediato.

El pensamiento crítico de Peter no tiene límites en tanto ejemplo ético de compromiso radical a favor de la vida, la justicia y la libertad.

Su ideal nos recuerda el de Paulo: la posibilidad de ser único pero también la expresión de una cultura, un género, un color de piel y una posición estética particular, al mismo tiempo que un ser humano. Esto es la expresión en su sentido más universal. Por lo tanto, es preciso que Peter continúe siendo exactamente quien es: un ser humano en constante movimiento. Queremos que siga hablando, con vigoroso lenguaje, acerca de los grandes desafíos de la cultura del Atlántico norte y del hemisferio norte, de otras culturas y de la humanidad en general. Y esperamos que este disenso sea, tanto para él como para nosotros, un puente tendido desde el presente hacia un futuro donde todas las diferencias humanas brillen de modo tal que —con ellas y por ellas— construyamos una sociedad justa y pacífica, siempre en tensión y cambiante, constantemente involucrada en el aprendizaje y el proceso creativo.

BIBLIOGRAFÍA

McLaren, P. (1997), *A vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*, Porto Alegre, Artes Médicas [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

— (1999), *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*, Petrópolis, Vozes, .

— (2000a), *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul,

[Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio, México, Siglo XXI, 1998].

— (2000b), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Boulder, Rowan & Littlefield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

3. POLÍTICA Y ÉTICA DE LA SOLIDARIDAD EN MCLAREN: NOTAS SOBRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA EDUCACIÓN RADICAL

ZEUS LEONARDO

De joven, abriéndose paso a la vida en Toronto, Canadá, durante los turbulentos años de la contracultura de los sesenta, Peter McLaren estudió arte dramático y drama isabelino antes de dejar la universidad para trabajar durante cinco años como maestro de escuela en el Jane Finch Corridor, área que concentra la mayor cantidad de proyectos de vivienda pública para familias de bajos recursos de Canadá. Su lucha por mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, así como también su activismo político en pro de las nuevas poblaciones de inmigrantes de las Antillas y el sudeste asiático, lo llevaron a publicar su primer libro: *Cries from the corridor: The new suburban ghettos*, un diario de sus experiencias docentes. El libro no tardó en convertirse en un *best-seller* en Canadá, desatando una controversia nacional sobre el estado de las escuelas y los cambios demográficos de la población.

Tras la publicación del libro, McLaren había aceptado una licencia de su actividad escolar de la junta directiva del distrito escolar con el fin de emprender estudios de doctorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de Ontario, perteneciente a la Universidad de Toronto, cuando se enteró poco después de que la junta misma había determinado prohibirle volver a enseñar en cualquier escuela de la zona urbana desfavorecida. McLaren decidió entonces dedicarse de lleno al trabajo teórico, inspirado en el trabajo del filósofo brasileño Paulo Freire y por un seminario al que asistió durante el verano, dictado por Michel Foucault. En 1985, cuando le resultó virtualmente imposible encontrar un trabajo de tiempo completo en las universidades canadienses, Henry Giroux lo invitó a sumársele en el Centro de Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Educación y Profesiones Afines de la Universidad de Miami en Ohio, donde McLaren llegó a desempeñarse como director asociado. Tras una extensa y prolífica colaboración con Giroux, en 1993 McLaren dejó el centro para sumarse a la Facultad de Posgrado en Estudios de la Educación y la Información de la Universidad de California en Los Ángeles, donde enseña actualmente.

Es posible escribir acerca de la obra de Peter McLaren desde posiciones muy variadas; de hecho, es posible concluir que escribir acerca de él es una tarea imposible, en el sentido derridiano del término.

Por un lado, su trabajo académico tiene lugar y opera dentro del materialismo histórico; porque sería inexacto suponer que sus publicaciones más recientes señalan algo así como un *retorno* al marxismo (véase McLaren, 2000). En las múltiples ediciones de *La escuela como un performance ritual* (1993) y *La vida en las escuelas* (1989), su análisis de la educación cobra forma merced a las críticas que realiza de la economía política de los gestos y rituales, del deseo, y recientemente del capitalismo global (véase McLaren, 2000). En resumen, McLaren nunca se alejó del marxismo. Por otra parte, su compromiso teórico (y estamos hablando principalmente de un teórico) se extiende a lo largo de diez años de influencia freireana, confrontaciones con el posmodernismo, los estudios sobre la condición blanca y los estudios culturales. Con todo esto en mente, representar a McLaren me parece una parte indisoluble de enseñarlo.

En el campo de la pedagogía crítica, su influencia se deja sentir claramente. Junto a las de Freire y Giroux, su contribución a la creación de esta nueva subdisciplina quizá sea su logro académico más resonante. En sus escritos, descubrimos que la teoría crítica de la educación es parte indispensable de la solidaridad y la emancipación social.

Al representarlo de esta forma, resulta posible evaluar su influencia en el desarrollo intelectual del campo educativo en su conjunto, obteniendo por resultado que las sugerencias programáticas de McLaren salgan a la superficie, permitiendo a los educadores captar sus ideas más originales en vez de aprender acerca de las distintas influencias presentes en el desarrollo de su pensamiento. Esta estrategia evita también cualquier reducción de su obra a la promoción de una narrativa o de un autor. El presente capítulo, entonces, delinearé las eclécticas contribuciones de McLaren a la pedagogía crítica, evaluaré su conceptualización de la educación radical y también su marco de referencia general para la revolución de la vida social.

En un capítulo de *Critical pedagogy and predatory culture* (1995) intitulado “La pedagogía crítica y la pragmática de la justicia”, Peter McLaren esboza los principios comunes que él percibe en la pedagogía crítica. Sus tesis al respecto incluyen once puntos:

1. Las pedagogías deben constituir una forma de crítica social y cultural.

2. Todo conocimiento está fundamentalmente mediado por relaciones lingüísticas social e históricamente constituidas.
3. Los individuos mantienen con el resto de la sociedad una relación de sinécdoque, por medio de tradiciones de mediación (la familia, los amigos, la religión, la educación formal, la cultura popular, etcétera).
4. Los hechos sociales nunca pueden ser aislados del dominio de los valores o de las formas de producción e inscripción ideológicas.
5. Las relaciones entre concepto y objeto y significativo y significado no son inherentemente estables ni están trascendentalmente fijadas, viéndose a menudo mediadas por los circuitos de producción capitalista, el consumo y las relaciones sociales.
6. El lenguaje desempeña un papel central en la formación de la subjetividad (tanto consciente como inconsciente).
7. En toda sociedad, ciertos grupos son innecesaria y a menudo injustamente privilegiados con respecto a otros, y si bien la razón de tal privilegio puede variar ampliamente, la opresión que caracteriza a las sociedades contemporáneas se ve fuertemente asegurada cuando los subordinados aceptan su estatus social como un elemento natural, necesario, inevitable o heredado de la fatalidad histórica.
8. La opresión tiene muchas facetas, y concentrarse sólo en una de ellas a expensas de las demás (por ejemplo, en la opresión de clase, ignorando el racismo) a menudo omite u oculta sus interrelaciones.
9. Tenemos por delante un mundo nunca visto de relaciones sociales, donde el poder y la opresión no puedan entenderse meramente en términos de un cálculo irrefutable de sentido ligado a condiciones de causa y efecto.
10. La dominación y la opresión están implicadas en la contingencia radical del desarrollo social y en nuestras respuestas a él.

11. Las prácticas de investigación dominantes están general e involuntariamente implicadas en la reproducción del sistema de clases, de raza y la opresión de género.

A lo largo del presente trabajo, organizaré mi síntesis en función de estas once tesis de McLaren. No obstante, no prestaré a todas igual atención, sino más bien destacaré los puntos centrales de su filosofía, tales como la tensión productiva entre materialismo y representación, o sus equivalentes analíticos en la crítica de la ideología y el análisis del discurso.

La pedagogía crítica de McLaren sostiene que la escolarización es una práctica social y cultural. Se trata ante todo de un proceso de socialización, una introducción a un modo de vida y una política cultural del aprendizaje. Como tal, en tanto fenómeno social, la escolarización supone la inculcación de valores, recordándonos la insistencia de Freire (1994) en el hecho de que la enseñanza es siempre directiva. McLaren sitúa la socialidad de la “vida en las escuelas” como un espacio de lucha por la organización material y los regímenes de representación. Algunas de sus preguntas centrales son: ¿Con qué fundamentos justificamos nuestra pedagogía? ¿Qué tan inclusivo de otras voces es nuestro discurso, y a los intereses de quién sirven nuestros métodos? ¿Es nuestro discurso flexible o rígido al cambio? ¿A las transformaciones? ¿Qué tan importantes son las cuestiones de justicia social y derechos humanos en nuestro trabajo?

Con una política socialista en mente, McLaren alienta a los maestros a asumir el papel propuesto por Giroux (1988) de “intelectuales transformadores”. Usando un sentido gramsciano del “intelectual orgánico”, el intelectual transformador de McLaren vincula el conocimiento a la práctica de la liberación. Esta posición es distinta del sentido común del intelectual como una posición profesional. Asimismo, enseñar no es sólo una vocación profesional, sino también praxeológica. El intelectual de McLaren es un mediador de la vida social y cultural, no un funcionario de las instituciones educativas. McLaren (1991a) aclara:

Los intelectuales transformadores son sujetos móviles sensibles a los contextos cambiantes de la vida social contemporánea. El intelectual transformador está comprometido en el acto de lucha —una política cultural, si se quiere— que busca nuevas formas de identidad y subjetividad, en el contexto de una profundización de la democracia (p. 149).

Un maestro que procura dismantelar la opresión es un ejemplo del intelectual de McLaren, pero no el único. Un intelectual debe practicar la *phronesis*, o sentido común estratégico, para alcanzar la esencia de las formaciones sociales y culturales (McLaren, 1992, p. 17). No obstante, McLaren es consciente también de la naturaleza impuesta de los metarrelatos que los intelectuales ponen en marcha cuando hablan por los oprimidos.

Crítico, pero lejos de ser desdeñoso, de las teologías modernistas del progreso científico, los determinismos y los reduccionismos (de los que la ortodoxia marxista es un buen ejemplo), McLaren se compromete seriamente con las innovaciones posmodernas, produciendo su propia línea de “posmodernismo crítico”. En un trabajo escrito con Giroux, McLaren (1986) retoma la noción foucaultiana del “intelectual específico”, aplicándola a educadores cuya pericia resulta socialmente específica y culturalmente efectiva dadas las condiciones en que se encuentran. McLaren señala la inadecuación del intelectual específico, ya que no puede dar cuenta del cambiante terreno de subjetividad dentro del desarrollo del capitalismo tardío, una subjetividad que se produce dentro de los antagonismos determinados por la economía. Para McLaren (1998b), la dialéctica entre un intelectual orgánico y un intelectual específico representa la tensión del trabajo radical que intenta resolver un “intelectual fronterizo” (p. 369). Globalmente, un educador reconstruye la totalidad de la vida social aparentemente fragmentada. El capital, el racismo mundial y el patriarcado, que no conocen nacionalidad, empujan a los trabajadores de la cultura a relacionar la alta y la baja cultura, la academia y el bazar, la ópera y Oprah. El quijotesco intelectual de McLaren convive con fuerzas cotidianas, entendiendo que nunca existe una separación nítida entre el conocimiento de élites y el de masas. Al mismo tiempo, McLaren es consciente también de que lo global encuentra su descanso provisional en los espacios locales. El trabajo de la crítica radical es trazar el influjo de las fuerzas globales sobre los espacios particulares, de cuya amalgama fluye nuestra noción de esa totalidad a la que llamamos “sociedad”.

Más aún, un crítico cultural reconoce que las culturas están en un constante estado de lucha por el significado. O, siendo más específicos, que la cultura asume las estructuras de un discurso en el que los poderes de significación del lenguaje la vuelven inteligible, o en algunos casos, incluso, la distorsionan. Stuart Hall (1997) concuerda con esta idea al describir el discurso como una “política de representación” general, un régimen de sentido que introduce una clausura final y a menudo es pasible de ser caracterizado como un campo de lucha por la supremacía. A diferencia de Foucault, Deleuze y otros

“intelectuales que se niegan a sí mismos” (Spivak, 1988), McLaren todavía cree en la capacidad de intervención del educador. Rechazando un abordaje lúdico de la cultura como un mero espacio de placer, o de goce, trabaja desde una teoría de la cultura conflictiva. McLaren (1991a) explica: “Dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un sitio de dislocación, ruptura y contradicción, un terreno de lucha por estructuras práctico-discursivas multivalentes de poder” (p. 144). Más acorde con la noción sociológica de cultura que con la antropológica, McLaren construye una definición de cultura como espacio discursivo que se parece mucho a las estructura del lenguaje sin sustraerla de las relaciones de producción.

La cultura no es una colección de artefactos sino más bien un aparato representacional donde se construyen los sujetos y objetos de los enunciados lingüísticos: quién habla y a quién se habla. Dicho de otro modo, para McLaren la definición lúdica de cultura resulta insuficiente, ya que iguala los diferenciales de poder hasta un común denominador sin medida, como si el poder del oprimido fuese equiparable al del opresor en términos de una relación de fuerzas. Esta ley de equivalencia niega la producción de políticas culturales, o la lucha por el significado que suele tener lugar en un contexto de relaciones materiales asimétricas. El intelectual tiene por privilegio y carga la tarea de reorganizar los elementos dispersos de cada formación social para intervenir frente a la incertidumbre. Linda Alcoff (1995) dice otro tanto cuando escribe:

Decir que la locación *estriba* en el significado y la verdad no es lo mismo que decir que la locación *determina* el significado y la verdad. La locación no es una esencia fija que otorgue autorización absoluta al discurso de un individuo, a la manera en que el favor divino daba autoridad absoluta al discurso de Moisés (p. 106, cursivas en el original).

La lucha por el significado es un lugar político que McLaren no duda en negociar sin importar el hecho de que su voz pueda ser un medio privilegiado para tal menester. De un modo no muy distinto del de Alcoff, comprende que hay demasiado en juego para abdicar de su papel como intelectual por el mero hecho de que ésta sea una posición privilegiada e institucional. A pesar de Foucault, McLaren deja una marca, una huella imborrable en su significado sin determinarlo (véase Foucault, 1991; Said, 1979).

Según McLaren, la cultura es un campo dentro del cual las prácticas no son inocentes y jamás dejan de estar mediadas por la lucha por el poder. En esto sigue a Foucault (1978, 1980), quien nos recuerda que el resultado de la

lucha contra los regímenes de poder engendra poder, no escapa a los circuitos de poder. Cuando los activistas por los derechos civiles se levantaron contra el establishment estadounidense en los años sesenta, por ejemplo, no quedaron “fuera” de las relaciones de poder. Antes bien, las redireccionaron, se apropiaron de ellas o las reutilizaron para sus propios propósitos radicales. Desde un marco de referencia freireano, McLaren recalca que “la cultura nunca está despolitizada, se mantiene siempre ligada a las relaciones sociales y de clase que le dan forma” (1994, p. 200). McLaren comprende demasiado bien las relaciones asimétricas entre la cultura de la pobreza y la cultura del privilegio, por ejemplo. La cultura se inscribe por medio de los modos de producción que le proveen sus materiales y hacen posible su objetivación, así como también de las relaciones lingüísticas en que los sujetos de clase encuentran su sentido del ser en tanto trabajadores o propietarios de la economía. En términos de escolarización, la cultura de la clase trabajadora carga con las marcas de las contradicciones que limitan su propio horizonte de comprensión (Willis, 1977).

Para McLaren, todo conocimiento está fundamentalmente mediado por relaciones lingüísticas que están inevitablemente social e históricamente constituidas. Expresado según la perspectiva de Bourdieu, el estatus diferencial entre los capitales lingüísticos de los estudiantes distorsiona las historias que cuentan por medio de su lenguaje. Al tiempo que los relatos representan modos específicos de conocer el mundo, las relaciones lingüísticas establecen lo irrepresentable de cierto conocimiento del mundo, silenciándolo. El relato subalterno está saturado por regímenes de conocimiento que vuelven problemático afirmar una auténtica representación subalterna, libre de los efectos distorsionadores de la cultura dominante (Spivak, 1988). Usando un análisis foucaultiano, McLaren se apropia del nexo entre poder y conocimiento para explicar que en tanto el lenguaje es una estructura de mediación crucial empleada por las personas para dar sentido a su mundo, el conocimiento resultante del proceso de significación está inherentemente implicado en el conflicto por el poder.

Internándose en la deconstrucción, McLaren sitúa también la manera en que el lenguaje constituye voces que son portadoras de contradicción. Como tales, las personas adoptan distintas posiciones de sujeto ideológicamente incrustadas en las gramáticas sociales. Tradicionalmente, las historias dominantes han absorbido la voz colonizada, pero nunca han podido escapar a su alteridad radical, a su capacidad de suplementar la identidad del colonizador (véase Memmi, 1965). Los últimos avances de los discursos poscoloniales han logrado quebrantar la dominación colonial, revelando las voces de los

colonizados, su capacidad de subvertir el sujeto colonial. McLaren se suma a este movimiento privilegiando aquello que Foucault llama los “conocimientos subyugados”, sin dejar de mantener la diferencia entre y dentro de las voces colonizadas. El resultado es que un proyecto semejante conduce a la descolonización de los relatos que los estudiantes viven y se cuentan entre sí. Dicho esto, McLaren se mantiene crítico también frente al discurso poscolonial, advirtiendo en él una creencia desmesurada en la autonomía del campo cultural, independientemente de la impronta determinante de la economía política, como si la significación quedara fuera del problema de la producción.

Al respecto, McLaren sostiene que los individuos mantienen una relación de sinécdoque con la sociedad mayor por medio de tradiciones de mediación (por ejemplo, la familia, los amigos, la religión, la educación formal y la cultura popular). La naturaleza social y discursiva de la experiencia es una instancia ecosistémica que discute constantemente en su obra. Si bien acuerda con el interés que las feministas conceden a la experiencia como punto de partida de todo proyecto político, añade a ello que la experiencia nunca habla por sí misma, sino mediada por ideologías, teorías o problemáticas. Los sujetos sociales deben traspasar la idea de la experiencia como algo personal e inocente, e interpretarla en el ámbito del poder con la ayuda de los discursos críticos. Instituciones mediadoras como la familia, la religión y la educación filtran la experiencia de modo tal que determinan en los alumnos disposiciones, muchas de las cuales permanecen libres de todo cuestionamiento o análisis. Apropiándose de las teorías de Bourdieu, Willis y Giroux, McLaren concede a la experiencia sólo una relativa autonomía, recordándonos la verdad contenida en el concepto acuñado por Raymond Williams (1977) de “estructura del sentimiento”. Dicho esto, la experiencia no se reduce meramente a un estatus ideológico. Antes bien, Giroux y McLaren (1992) sostienen que la experiencia se construye activamente con sistemas de valores y códigos incrustados en aquello que llamamos “realidad” (p. 12). La experiencia nunca habla por sí misma, sino que se inscribe, por ejemplo, dentro de los discursos constitutivos que producimos para transmitirla; de hecho, nos vemos obligados a hablar por ella. McLaren matiza la noción de una capacidad de actuar sin límite, de una experiencia totalmente autónoma de la historia, introduciendo la noción de un cuerpo/sujeto intersubjetivo, materialmente encarnado (McLaren, 1986; véase también Biesta, 1995).

De allí que McLaren plantee que los hechos sociales nunca deben ser aislados del dominio de los valores o removidos de las formas de la producción ideológica en términos de inscripción. La ideología se cuele en cada decisión

que tomamos, desde las palabras que elegimos movilizar para dar sentido a nuestro mundo (véase Freire y Macedo, 1987) hasta las políticas con que administramos nuestras escuelas.

En diametral oposición a los objetivistas, McLaren (1989) hace un denodado esfuerzo por desmitificar la política admitiendo la suya propia. En su escritura, reconoce que su condición blanca, como construcción racial, le ha valido poderes no habilitados a las personas de color, marginalizadas. McLaren intenta deshacerse del privilegio que no buscó y le fue dado. Rechaza la autoridad depositada por la sociedad en la condición blanca y en la masculinidad. Plantea incluso la posibilidad de considerar también a la condición blanca una etnicidad, en tanto la condición blanca, como centro, ha relegado la etnicidad al estatus del Otro, menos puro que el blanco y exótico sólo en comparación. A tal punto se posiciona McLaren contra la condición blanca, que rechaza identificarse con esta forma colonizadora de subjetividad, al tiempo que admite la realidad de su posición estructural ventajosa y los inmerecidos privilegios que con ella vienen (McLaren, 1997; véase también Leonardo, 2002).

Que McLaren sea blanco es un “hecho” socialmente construido, pero él sostiene que la condición étnica, de género y clase de una persona no garantiza su posición política. Los sujetos sociales poseen una autonomía relativa que les permite elegir los valores que sirven a la justicia y a la humanidad. McLaren insiste en que la solidaridad con las personas concretas sirve de prerrequisito para una ética fundada en la justicia universal. La posibilidad de liberarnos reside en un compromiso dialéctico y crítico con los otros. Así ubica a los valores en un estado de negociación constante, y no como un tatuaje que llevamos marcado en nuestras pieles blancas, marrones o negras. Preguntas del estilo “¿qué ha hecho de mí la sociedad que ya no deseo ser?”, liberan la propia identidad de las murallas de sus inscripciones y adscripciones sociales. Un reconocimiento crítico de los otros como una instancia constitutiva de la propia subjetividad nos permite fundar matrices de intersubjetividad con la gente, que no sean de dependencia sino de interdependencia (véase Leonardo, 2000). Dentro de la invocación del “yo” hay una marca del otro. “Hechos” sociales tales como las adscripciones pueden ser redireccionados hacia un proyecto de emancipación sólo después de un entendimiento total y completo de las fuerzas sociales que condicionan el desarrollo de nuestra identidad. De hecho, McLaren emplea su identidad como parte de, y no aparte de, sus alianzas con los oprimidos. En síntesis, la solidaridad no requiere que le pidamos al otro documentos de identidad (McLaren, 1998b).

Dado que el discurso, al igual que el significado mismo, está en un estado de negociación constante, McLaren privilegia la formación de la subjetividad por sobre la identidad. Reaccionando contra el hincapié que hace la lógica formal en la ley de identidad, Giroux y McLaren (1992) sustituyen subjetividad por identidad, con el fin de destacar el carácter contingente de nuestras posiciones sociales. Mientras que la identidad ha sido tradicionalmente construida como algo fijo y estable, la subjetividad se ve constantemente moldeada y vuelta a moldear a través del discurso. Las distinciones que establecen Giroux y McLaren son significativas, y merece citárselas en extenso:

Empleamos el término “subjetividad” aquí, como distinto del de identidad, en tanto nos permite reconocer y abordar los modos en que los individuos dan sentido a sus experiencias, tomando en cuenta su entendimiento consciente e inconsciente, y las formas culturales disponibles por medio de las cuales estos entendimientos se ven constreñidos o habilitados. El término “identidad”, por el contrario, implica la existencia de una esencia inmutable con independencia del rango de discursos puestos a disposición de los individuos. Es decir, el término identidad insinúa un sujeto soberano, unitario y autoconstituido, cuyas características autónomas y primordiales son de naturaleza prediscursiva y se constituyen supuestamente fuera del lenguaje, la historia o las relaciones de poder (p. 14).

La cita no sugiere, por parte de McLaren, un rechazo de la noción de formación de la identidad. Las políticas identitarias siguen siendo muy importantes en lo concerniente a la autoactualización frente a la necesidad de reconocer el modo en que distintos grupos de personas han sido oprimidos sobre la base de su identidad. Antes bien, McLaren nos urge a encontrar un suelo común donde negociar políticas de emancipación, uno que incluya el discurso de la identidad pero dando también un paso más allá. De hecho, McLaren retoma la noción de la política de posición de Kearney. La solidaridad se afirma a sí misma en el ámbito de la ética con prioridad sobre la epistemología y la ontología. Antes que preguntar “¿quién eres?”, la solidaridad pregunta “¿dónde estás?”. Posicionándose del lado de los oprimidos en el fragor de la lucha, uno responde “estoy aquí y para ti”. Se trata de un sutil giro de lenguaje, pero uno en el que McLaren cifra la esperanza de construir la solidaridad (McLaren, 1998).

McLaren destaca la función del lenguaje en la formación de la subjetividad. Su utilización estratégica del incisivo hallazgo de Joan Scott ilumina este asunto: “La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el lugar donde

se representa esa historia” (citada en McLaren, 1994b, p. xxvi). Para McLaren, el lenguaje es un factor de mediación decisivo en la conformación de la subjetividad. En primer lugar, crea un significado a partir de la experiencia, constituyendo al mismo tiempo parte de la propia experiencia. En segundo lugar, el lenguaje es relacional; construye las relaciones que establecen y negocian entre sí emisores y receptores. El vernáculo que se emplea para relacionarse con otro estructura la interacción simbólica entre los participantes en una “conversación” heteroglósica. En tercer lugar, el lenguaje está implicado en el dominio del poder. El debate actual entre alfabetizadores culturales y alfabetizadores críticos enfatiza la verdad de la máxima de Macedo y Freire: “leer la palabra es leer el mundo”. En su reseña de la obra de Freire y Macedo sobre la alfabetización social, podemos oír a McLaren (1991c) preguntarse: “¿En qué mundo elegimos participar? ¿En el de los alfabetizadores culturales, basado en la política de la homogenización y la dominación, o en el de los alfabetizadores críticos, basado en la diferencia y la liberación?”

Al construir una misión con y no por el otro, McLaren desarma la falsa dicotomía entre objeto y sujeto de la historia. En uno, él ve la constitución del otro. Reaccionando contra el estructuralismo saussureano, McLaren asesta un golpe de muerte al argumento de que el significado esté fijado, alineándose junto a los postestructuralistas críticos que cuestionan la existencia de los significantes “trascendentales” modernistas, sin por ello abdicar de la responsabilidad de articular una posición contra la explotación y la opresión humana.

Consecuentemente, McLaren rechaza cualquier noción de “canon” y “obras maestras” que según los esencialistas y los vitalistas trascenderían la especificidad histórica de las obras. Foucault ha cuestionado ya la noción misma de “autor”. Sin embargo, McLaren critica tanto al estructuralismo y al posmodernismo por haber construido teorías de la historia sin sujetos, el primero mediante la “cientificidad” del lenguaje, y el segundo mediante su desprecio del sujeto cognoscente.

Los postestructuralistas, en particular, recalcan la textualidad y el “juego” perpetuo del lenguaje a expensas de los procesos materiales que proveen las precondiciones de todo uso del lenguaje. Scatamburlo-D’Annibale y McLaren (en prensa) asestan un golpe decisivo a la tesis de que el lenguaje mantiene una relativa autonomía respecto de las relaciones de producción. Según McLaren, estos pensadores de vanguardia se privan de contribuir radicalmente a una política de liberación en tanto asumen, pese a la desilusión de Marx, que pueden combatir frases con frases. Se quedan cortos a la hora de

llevar la teoría hacia la praxis crítica, algo que ofrece, comparativamente, la teoría marxista.

La dominación es una totalidad de relaciones. Tradicionalmente, la producción académica la ha considerado un concepto no problemático y no discursivo. Con el surgimiento de una obra crítica tanto en política cultural como en pedagogía, el discurso de la hegemonía ha usurpado el sitio privilegiado que ocupara el discurso de la dominación. Analizada sistemáticamente por Antonio Gramsci (1971), la hegemonía complejiza la noción de control describiéndola como una lucha por la obtención y el mantenimiento del consenso de los grupos subordinados. A raíz de ello, el concepto de dominación no ofrece ya una evaluación adecuada o completa de la naturaleza del control, que ahora, según Giroux (1971), pasa a ser discursivo y a estar lleno de contradicciones internas. El trabajo de Gramsci sobre la lucha por la hegemonía se infiltra en buena parte del pensamiento de McLaren, sin deshacerse del origen marxista que, tal como nos recuerda Hall (1996), representa la problemática central de Gramsci.

En la era de la “lógica cultural del capitalismo tardío” (Jameson, 1991), la opresión no sólo se presenta en su forma coercitiva (no deberíamos olvidar aquí que Gramsci también analizaba esta faceta), sino que preferentemente funciona en el nivel del sentido común. Los valores hegemónicos del capital atraviesan cada aspecto de una cultura posmoderna fragmentada en campos de lucha entre producción y consumo. En cualquier sociedad, la cultura hegemónica se alza con el consenso por medio de un complejo conjunto de aparatos, entre los cuales se cuenta la escuela. A su vez, los grupos subordinados internalizan (si bien nunca por completo) estas normas.

Lo que Gramsci aporta a la revolución cultural es una particular insistencia en las posibilidades del desarrollo de la capacidad de actuar de los sujetos. La dominación nunca es completa, sino siempre parcial y en negociación constante. McLaren (1989) agrega que los educadores deben aprender a diferenciar entre las distintas formas hegemónicas, algunas de las cuales no parecen ligadas a la nefasta presencia de la opresión. Que un discurso alcance un estatus hegemónico no implica que sea dominante. Una hegemonía construida en torno de una democracia radicalmente contingente no puede contentarse con invertir el statu quo revirtiendo el flujo directivo de la opresión, dando lugar así a un nuevo esquema de opresores y oprimidos. McLaren señala que la naturaleza indicial de los regímenes lingüísticos impide encontrar modos radicales y utópicos de construir un discurso en torno de una “verdadera” democracia. Esto nos recuerda el concepto acuñado por Bachelard de “ruptura

epistemológica”, lo que nos sugiere que las transformaciones ocurren por medio de un cambio sustancial en la problemática, más que por la inversión de los polos, lo que mantiene intacta la lógica previa.

La interpretación que McLaren ofrece de la noción de hegemonía proyecta la universalidad del sentido común de un modo similar al de la teoría de la ideología de Althusser (1971). Para Althusser, al igual que el inconsciente, la ideología persiste en todas las sociedades, incluso las comunistas. La ideología representa las relaciones que el sujeto establece con las verdaderas relaciones y no una distorsión de estas últimas. De igual modo, para McLaren la hegemonía es la relación vívida que se establece con el sentido común, de lo que se desprende que no todas sus variedades tienen por qué resultar necesariamente amenazantes. Más allá de que el sentido común deba siempre ser cuestionado, no podemos escapar totalmente de él. Así, al igual que la ideología, la hegemonía no tiene afuera. El sujeto que piensa por medio del sentido común da por sentado ciertas características de la vida social moderna. Fiel a Gramsci, McLaren sostiene que las luchas contrahegemónicas son revoluciones sin una conclusión, un movimiento perpetuo de emancipación cada vez mayor por medio de la autorreflexión crítica.

Una consecuencia de la sofisticación que muestra el estado actual de opresión es su encubrimiento de las formas cosificadas. Si bien el feminismo temprano puso gran atención a la división sexual del trabajo, las feministas radicales, en su mayoría mujeres blancas de clase media, lo hicieron en detrimento de las disparidades de clase y de raza. El resultado fue la esquizofrenia ideológica de las “feministas racistas”. Por si fuera poco, las maestras feministas que reafirman la experiencia de sus alumnas en tanto mujeres ignorando la condición de clase de ambas, pueden muy bien representar la corrección pedagógica, pero la total incorrección ideológica (véase Giroux y Simon, 1989). En un intento por presentar un retrato más complejo de la opresión, McLaren implica a los oprimidos en tanto participantes de su propia opresión. Introduciendo el argumento de la complicidad, abre los intersticios para que se cuele la capacidad de actuar de los sujetos. Si se considera que los oprimidos son parte activa de su propia opresión, entonces es posible que luego redirijan su actividad hacia la liberación. McLaren alienta a sus lectores a considerar críticamente los muchos modos en que la opresión por medio del racismo, la explotación de clases y el sexismo se retroalimentan dialécticamente, algo a lo que bell hooks se refiere como “opresión entrelazada”, y que Weiler denomina la “triple opresión”. Mientras acepta la verdad de los postulados de hooks y Weiler, McLaren suma sus propias ideas a esta tríada.

Para ampliar nuestra idea de opresión, McLaren (1994c) presta atención a la política sexual (véase también McDonough y McLaren, 1996). Su noción de “encarnación”, por medio de la cual ciertos códigos políticos y epistémicos se fijan sobre el cuerpo del sujeto, reviste una importancia fundamental en la discusión de la sexualidad.

Notoriamente influido por la genealogía de la sexualidad de Foucault, McLaren muestra su indignación por la estigmatización social y la marginación política del tema del “apartheid sexual”. Los académicos heterosexuales fallan a la hora de abordar la investigación respecto de las políticas de sexualidad, temiendo que cualquier participación en este diálogo instigue cierto cuestionamiento acerca de su propia estabilidad o identidad sexual. El resultado de esto es lo que cabría denominar “heterosexualismo”. McLaren sostiene que es crucial atender a nuestros propios placeres y deseos en tanto ellos contribuyen directamente a nuestras esperanzas e ideales. No obstante, no sugiere que la sexualidad ocupe únicamente el reino del deseo; al igual que Ebert (1996), sostiene que la lógica del capital ha colonizado incluso nuestro deseo. El análisis del mercado lo lleva a acordar con Ebert que el deseo se ve involucrado en formas mercantilizadas de sexualidad.

Advirtiendo que las luchas por el control afectan diferencialmente a las personas, McLaren reconoce las limitaciones de aferrarse al objetivismo marxista. Reducir la opresión a lo observable o “verificable” simplifica la compleja naturaleza del sufrimiento social. McLaren advierte que, a pesar de los hallazgos de la ciencia marxista, diferentes grupos de personas experimentan la explotación de un modo cualitativamente distinto. Así, una ciencia de la historia debe ir unida a una profunda hermenéutica de la experiencia, tomando en cuenta las distintas dimensiones de la subjetividad que brinda una teoría radical más compleja. Ocuparse de la opresión dentro de un esquema de causa y efecto reducido a la ley del cálculo descuida el significado complejo que las personas atribuyen a su experiencia y el modo en que deciden responder a sus condiciones. Este fetichismo del mundo empírico es el que conduce a los positivistas a un inevitable fracaso cuando intentan dar cuenta de intenciones, motivaciones y contradicciones. Simplemente, descartan como si fuera ruido la información que no se ajusta a su paradigma, en el sentido que el término tiene en Khun como principios de organización de una comunidad.

La agenda de investigación de McLaren reflexiona las relaciones asimétricas entre los participantes de cualquier interacción dada. En tanto práctica social, la investigación trae consigo una determinada carga de violencia. Los protocolos y métodos de investigación dominantes, por ejemplo, a menudo

terminan involuntariamente implicados en la reproducción de los sistemas de clase, raza y opresión de género. Los académicos acríticos e irreflexivos que no tienen en cuenta las relaciones de poder entre el investigador y los participantes contribuyen a la desigualdad social a través de la investigación social.

McLaren sostiene que nuestros marcos teóricos, nuestros supuestos ideológicos y nuestros prejuicios latentes median nuestra representación de cualquier contexto dado. ¿Con qué propósito lo hacen? ¿En qué discurso se fundan las operaciones de investigación? Es por ello que Kincheloe y McLaren (1994) rechazan las nociones tradicionales de “validez” y “confiabilidad”, en tanto dichos estándares perpetúan en los investigadores cualitativos y etnógrafos críticos la creencia positivista de que es posible dar cuenta objetivamente de los “hechos” y eventos sin prestar atención a la subjetividad del investigador ni a su responsabilidad personal.

McLaren reconoce los esfuerzos que la investigación realiza para transformar el trabajo académico y la sociedad de la que da cuenta. Kincheloe y McLaren explican:

A medida que trascienden las regresivas y contraintuitivas nociones de validación del conocimiento producido por medio de la investigación, los investigadores críticos se recuerdan a sí mismos el núcleo de su proyecto crítico: el intento de ir más allá de la experiencia asimilada, la lucha por develar los modos en que la ideología restringe el deseo de autodirección y el esfuerzo por confrontar la manera en que el poder se reproduce a sí mismo en la construcción de la conciencia humana (p. 152).

La investigación puede trascender las prácticas de colonización posibilitando una autoactualización radical. El trabajo académico posee la fuerza de contribuir al diálogo verdadero, en el sentido que Freire da a esta idea. Un programa de investigación materialista basado en una política de la diferencia desarrolla valores de esperanza en vez de anomia. A diferencia de su oponente burguesa, la investigación crítica no teme cambiar el contexto. Sus investigadores dejan de lado la aprehensión que produce en los académicos la posibilidad de afectar a sus miembros, que, por otra parte, no puede ser evitada. Antes bien, los intelectuales críticos llevan adelante su investigación confiando cambiar o transformar los espacios de investigación y sus constituyentes. Al respecto, Kincheloe y McLaren (1994) citan a Lather: “La validez catalítica señala el grado en que la investigación lleva a quienes la practican a entender el mundo y el modo en que está formado con el propósito de

transformarlo” (p. 152). La agenda de investigación de McLaren es un acto históricamente significativo. Donde mejor se expresa esto es en sus propios comentarios acerca de la escritura. La escritura, según McLaren (1998b), es “una práctica social, una práctica política, una forma de crítica cultural” (p. 371). Es un proceso de reflexión acerca de las posibilidades existentes para la autotransformación en el contexto de un propósito colectivo. La escritura, al igual que la investigación, es una lectura del mundo, de un mundo situado en las palabras con que elegimos describirlo según podría ser.

La prolífica escritura de McLaren dentro de la pedagogía crítica ha posibilitado a los jóvenes académicos críticos de la educación apropiarse de un lenguaje para dar nombre a su propia experiencia, del modo más politizado posible. En una era pos Freire, los educadores pueden avanzar confiados, sabiendo que la subdisciplina prospera con el liderazgo de McLaren. En este trabajo, he intentado delinear la tensión básica que encuentro en su obra. La conflictiva naturaleza de la escritura crítica sugiere que esta tensión resulta productiva en tanto evidencia el modo en que la lucha social se vuelve parte de los modos de representación de la sociedad misma. El compromiso de McLaren con el análisis del discurso y la crítica ideológica constituye una negociación con las contradicciones encontradas en las relaciones sociales del capital, el racismo mundial y el patriarcado transnacional. Estas contradicciones crean parte de los principios estructurales en que se inscriben los textos de McLaren y a través de los cuales navegan los lectores.

En una primera aproximación, pudiera parecer que la ecléctica obra de McLaren no tiene centro, en tanto no deja tradición intacta ni concepto sin dar vuelta. El marxismo, el posmodernismo, el estructuralismo, los estudios culturales, el feminismo, el poscolonialismo, la antropología simbólica, las teorías étnicas y raciales, la pedagogía de Freire, la teoría crítica de Frankfurt, la etnografía crítica y los estudios críticos de los medios conforman su elusivo repertorio de influencias. Fijar el significado de las contribuciones de McLaren representaría una forma de violencia académica que sólo serviría para domesticarlo. No obstante, algo queda en claro: la política de McLaren erige siempre la transformación material como la vara definitiva con qué medir sus ideas. Un materialista al fin, la línea teórica de McLaren favorece en última instancia el cuerpo sobre la mente, lo concreto sobre lo abstracto y lo real sobre lo hiperreal. La pedagogía crítica entra en su cuarto decenio, y una segunda generación de pedagogos críticos sigue la huella que supieran dejar

sus fundadores; entre ellos, McLaren ocupa un lugar decisivo. Una posición para nada desdeñable.

BIBLIOGRAFÍA

Alcoff, L. (1995), "The problem of speaking for others", J. Roof y R. Wiegman (eds.), *Who can speak? Authority and critical identity*, Urbana, University of Illinois Press, pp. 97-119.

Althusser, L. (1971), *Lenin and philosophy*, Nueva York, Monthly Review Press.

Biesta, G. (1995), "The identity of the body", M. Katz (ed.), *Philosophy of education 1994*, Urbana, Philosophy of Education Society, pp. 223-232.

Ebert, T. (1996), *Ludic feminism and after*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Foucault, M. (1978), *The history of sexuality*, vol. 1, Nueva York, Vintage Books [Historia de la sexualidad. La voluntad de saber, México, Siglo XXI, 1995].

— (1980), *Power/Knowledge*, Colin Gordon (ed.), Nueva York, Pantheon Books.

— (1991), "What is an author?", C. Mukerji y M. Schudson (eds.), *Rethinking popular culture*, Berkeley y Los Ángeles, University of California Press, pp. 446-464.

Freire, P. (1994), *Pedagogy of hope*, Nueva York, Continuum [Pedagogía de la esperanza, Buenos Aires, Siglo XXI, 1992].

Freire, P. y Macedo, D. (1987), *Literacy*, South Hadley, Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1981), *Ideology, culture, and the process of schooling*, Filadelfia, Temple University Press.

— (1988), *Teachers as intellectuals*, Nueva York, Westport y Londres, Bergin and Garvey.

Giroux, H. y McLaren, P. (1986), "Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling", *Harvard Educational Review*, 56 (3), pp. 10-35.

— (1992), "Writing from the margins: geographies of identity, pedagogy, and power", *Journal of Education*, 174 (1), pp. 7-31.

Giroux, H. y Simon, R. (1989), "Popular culture as pedagogy of pleasure and meaning", H. Giroux y R. Simon (eds.), *Popular culture, schooling and everyday life*, Nueva York, Westport y Londres, Bergin and Garvey, pp. 1-29.

Gramsci, A. (1971), *Selection from prison notebooks*, Nueva York, International Publishers.

Hall, S. (1996), "Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity", D. Morley y K. Chen (eds.), *Stuart Hall*, Londres y Nueva York, Routledge, pp. 411-440.

—, "Introduction", S. Hall (ed.) (1997), *Representation: cultural representations and signifying practices*, Londres, Thousand Oaks y Nueva Delhi, SAGE, pp. 1-11.

Jameson, F. (1991), *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*, Durham, Duke University Press [El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado, Barcelona, Paidós, 1991].

Kincheloe, J. y McLaren, P. (1994), "Rethinking critical theory and qualitative research", Y. Lincoln y N. Denzin (eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks y Londres, SAGE, pp. 138-157.

Leonardo, Z. (2000), "Betwixt and between: introduction to the politics of identity", C. Tejeda, C. Martinez y Z. Leonardo (eds.), *Charting new terrains of Chicana(o) / Latina(o) education*, Cresskill, Hampton Press, pp. 107-129.

— (2002), "The souls of white folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse", *Race Ethnicity and Education*, 5 (1), pp. 29-50.

McDonough, P. y McLaren, P. (1996), "Critical, postmodern studies of gay and lesbian lives in academia", *Harvard Education Review*, 66 (2), pp. 1-14.

McLaren, P. (1986), "Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enfleshment", H. Giroux (ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics*, Albany, State University of New York Press, pp. 144-173.

— (1991a), "Critical pedagogy: constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope", *The Sociology of Education in Canada*, 173 (1), pp. 137- 160.

— (1991b), "Introduction: postmodernism, post-colonialism and pedagogy", *Education and Society*, 9 (1), pp. 3-22.

— (1991c), "Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy", *Harvard Educational Review*, 58 (2), pp. 213-234.

— (1992), "An interview with Peter McLaren (with Mary Leach)", *Educational Foundations*, 6 (4), pp. 5-19.

— (1993), *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*, Nueva York y Londres, Routledge [La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI, 1995].

— (1994a), “Postmodernism and the death of politics: a brazilian reprieve”, P. McLaren y C. Lankshear (eds.), *Politics of liberation*, Nueva York y Londres, Routledge, pp. 193-215.

— (1994b), “Foreword”, M. Escobar, A. L. Fernández y G. Guevara-Niebla, con P. Freire (eds.), *Paulo Freire and higher education*, Albany, State University of New York Press, pp. ix-xxxiii.

— (1994c), “Moral panic, schooling, and gay identity: critical pedagogy and the politics of resistance”, *The High School Journal*, 77 (1 y 2), pp. 157-168.

— (1995), *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*, Nueva York y Londres, Routledge [Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna, Barcelona, Paidós, 1997].

— (1997), *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for a new millennium*, Boulder, Westview Press [Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio, México, Siglo XXI, 1998].

— (1989), *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Nueva York, Longman [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

— (1998b), “Revolution and reality: an interview with Peter McLaren” (por C. Borg, P. Mayo y R. Sultana), W. Pinar (ed.), *Curriculum: toward new identities*, Nueva York y Londres, Garland Publishing, pp. 355-376.

— (2000), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Lanham, Boulder, Nueva York y Oxford, Rowman & Liggelfield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

Memmi, A. (1965), *The colonizer and the colonized*, Boston, Beacon Press [Retrato del colonizado, Buenos Aires, De la Flor, 1971].

Said, E. (1979), *Orientalism*, Nueva York, Random House [Orientalismo, Barcelona, Debate, 2002].

Scatamburlo-D'Annibale, V. y McLaren P. (en prensa), "The centrality of class in the politics of race and difference", *Journal of Educational Philosophy and Theory*.

Spivak, G. (1988), "Can the subaltern speak?", C. Nelson y L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana y Chicago, University of Illinois Press, pp. 271-313.

Williams, R. (1977), *Marxism and literature*, Oxford, Oxford University Press [Marxismo y literatura, Barcelona, Península, 1997].

Willis, P. (1977), *Learning to labor*, Nueva York, Columbia University Press.

TERCERA PARTE
MCLAREN EN DISTINTOS CONTEXTOS

4. MCLAREN: UN INTELLECTUAL PARADÓJICO Y SOBRESALIENTE

ALICIA DE ALBA Y MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

Es importante reconocer que las identidades nunca son completas, sino que están siempre en un proceso de negociación, continuamente en disputa dentro de un ensamble polivalente de discursos... [Son], de hecho, el resultado de las luchas por el significado que sostienen distintos grupos de la sociedad [...] Nosotros podemos, creo, liberarnos del peso muerto del relato dominante del consumidor corporativo. Podemos hacerlo, estoy convencido, atravesando los límites culturales y negociando identidades nuevas, híbridas. Podemos ayudar a los estudiantes a poner un alto a la inmutable constancia de las identidades imperiales de la familia patriarcal, el estado autoritario y el relato del ciudadano obediente, irreflexivo, de la sociedad de consumo. (McLaren, 1994).

Hemos decidido escribir este capítulo sobre las ideas de Peter McLaren, como si estuviésemos teniendo una conversación escrita con él, como si esto no fuera más que una charla de amigos. Nos gustaría pedirle que escuche lo que tenemos para decirle como académicas mujeres latinoamericanas, mexicanas, que intentan entenderse a sí mismas en términos de “sujetos escindidos” que asumen distintas posiciones en medio de esta crisis estructural generalizada. Al mismo tiempo, esperamos que Peter entienda nuestra posición en relación con nuestro país, México, nuestro pueblo, nuestro mundo y nuestro tiempo histórico de un modo profundo, humano, educativo, cultural y político.

A nuestro parecer, el compromiso político y pedagógico de Peter es sólido y auténtico. Cada página de su obra da cuenta de su intensidad y su apasionamiento, y esto ha sido provechoso para nosotras y para sus numerosos lectores. Por medio de su obra, descubrimos a un individuo controvertido y sobresaliente, que asume múltiples posiciones de sujeto. A nosotras, dadas nuestras contextualidades y especificidades, nos interesará en particular un área muy significativa de su trabajo: la del contacto cultural entre él y sus interlocutores, especialmente el impacto que han tenido sus ideas en América Latina.

En tal sentido, el presente capítulo se concentra exclusivamente en la obra de este pedagogo crítico, paradójico y sobresaliente, cuya influencia en los contextos educativos de América Latina ha despertado respuestas distintas, incluso contradictorias, a lo largo de toda la región: desde el rechazo abierto de

sus ideas hasta la apasionada defensa de su trabajo. En este capítulo, procuramos involucrar a Peter en un diálogo crítico que nos conduzca hacia y a través de un contacto cultural detallado que nos permita, esperamos, fomentar lecturas más amplias y precisas de nuestras realidades (la suya y la nuestra). Se trata de un contacto cultural que aún no ha tenido lugar, a pesar del intenso diálogo acontecido en los últimos treinta años entre los teóricos críticos estadounidenses y latinoamericanos.

Embarcándonos en ello, nos parece necesario antes describir algunos de los aportes fundamentales de McLaren a la pedagogía crítica dentro del contexto de la crisis de las teorías, utopías, políticas y proyectos sociales radicales, desde un punto de vista posmoderno crítico. A esto le sigue una breve discusión de las ideas de los interlocutores de McLaren, principalmente los latinoamericanos. Luego intentaremos describir los distintos modos de recepción de las propuestas de los pedagogos críticos estadounidenses en México, donde la marginalización, el subdesarrollo, la pobreza y la corrupción son realidades descarnadas.

Concluiremos el capítulo discutiendo cómo y por qué no ha tenido lugar aún este contacto cultural, a pesar de la controversia y las distintas recepciones que han despertado las ideas de McLaren en nuestro país y el creciente (pero aún no suficiente) intercambio cultural que se ha producido entre los pedagogos mexicanos en relación con sus ideas.

En este punto, nos parece relevante mencionar una vez más nuestra identidad como mujeres, académicas y pedagogas latinoamericanas comprometidas con el proyecto de repensar nuestra realidad desde una lógica posmoderna y posfundamentalista, dentro de la crisis estructural generalizada que experimentamos en la actualidad.

ENTENDER A MCLAREN POR MEDIO DE LA CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA

Para entender plenamente la naturaleza y complejidad de las crisis sociales del siglo XXI es preciso analizarlas dentro de los ámbitos sociohistóricos que las han producido, con el objeto de comprender sus potencialidades y posibilidades. El presente estado de cosas, influido por factores históricos, económicos, culturales y ambientales, ha sido provocado por transformaciones estructurales del capitalismo en que las clases trabajadoras de las sociedades postindustrializadas han padecido transformaciones negativas por demás relevantes. Por otra parte, esta encrucijada, como advierten Laclau y Mouffe

(1985), está signada por una penetración profunda y masiva de los modos de producción del capitalismo en todas las áreas de la vida social, un fenómeno cuyos efectos de dislocación —junto a aquellos que emergen de las formas burocráticas que caracterizaran al estado de bienestar— han generado nuevas formas de protesta social, crisis y la caída en descrédito de los modelos de sociedad establecidos por el así denominado “socialismo actualmente existente”, que incluyen la denuncia de las nuevas formas de dominación establecidas en nombre de la dictadura del proletariado. Además de ello, durante los últimos quince años el socialismo se ha visto desacreditado como una opción viable a las realidades opresivas del capitalismo, sobre todo después de la caída de la Unión Soviética y la consiguiente expansión de la opresión y la hegemonía capitalista. Nuestra realidad es en gran medida un reflejo de estos cambios históricos, descritos con mayor precisión por De Alba (2000) en términos de una “crisis estructural generalizada”, íntimamente relacionada con la economía internacional y la globalización de la información. Volviendo sobre el trabajo de Laclau y Mouffe (1985), De Alba define esta crisis como:

El debilitamiento generalizado del sistema de relaciones que constituye, reproduce y permite el funcionamiento de la sociedad; un sistema relacional que define las identidades de sus espacios sociales y políticos, un debilitamiento que conduce a la proliferación de elementos flotantes (p. 87).

Estos cambios han sido acompañados por la emergencia de nuevos actores sociales. Simultáneamente, se han visto severamente erosionados los mitos y utopías sociales de la Ilustración y el romanticismo (Althusser, 1967), a tal punto que algunos llegan a hablar incluso del “fin de la historia” o del “colapso de las ideologías”. Un contexto tan problemático se vuelve más agudo aun en escenarios como México, un país comprendido dentro de la esfera de influencia del país con mayor peso político en la era neoliberal y globalizada: los Estados Unidos.

Si bien la complejidad y la naturaleza abrumadora de este estado de cosas puede dejar en todos nosotros una sensación de desesperación y pesimismo, es importante destacar aquello que Gómez-Sollano (2000) denomina el “carácter productivo” de esta crisis estructural generalizada, carácter que

nos coloca en la posición de sujetos [en relación con el] conocimiento y la historia... [donde nos vemos forzados a] enfrentar el desafío de asumir la responsabilidad por las transformaciones que están teniendo lugar (p. 166).

Esta crisis, según advierte De Alba (2000), comprende un crisol de oportunidades desconocidas de contribuir, de distintos modos, a la tarea primordial de transformar la realidad de los males sociales y crear un mundo mejor. El desafío, entonces, reside en el modo en que nos posicionamos frente a esta crisis.

Del mismo modo que han fallado las versiones ahistóricas, esencialistas y autoritarias de las utopías socialistas, la utopía capitalista también ha dejado dolorosamente claro sus propias deficiencias y puntos débiles. La incapacidad del capitalismo para encontrar soluciones a los problemas sociales y económicos es más que evidente; es, de hecho, escandalosa. Y la mirada de defectos de las propuestas sociales y políticas del neoliberalismo no sólo es obvia, sino claramente insultante. Aun así, como señala Buenfil (2000),

dado que ningún proyecto surge de la nada, tenemos la responsabilidad generacional de formular propuestas y recuperar de aquellos viejos edificios en ruinas las piedras y ladrillos que sirvan para construir un armazón distinto (p. 9).

Con esto en mente, cualquier teoría (o pedagogía) crítica que procure promover la justicia social habrá de encontrarse con distintos obstáculos. A pesar de que los gobiernos y estados federales afirman la importancia de la educación, los educadores críticos deben enfrentar los problemas que derivan del deterioro de sus condiciones laborales. Y las destrezas y capacidades de los pedagogos críticos están bajo sospecha, en particular después del 11 de septiembre. Todos aquellos maestros teórica e ideológicamente alineados con proyectos por la justicia social enfrentan hoy la implacable, desvergonzada y cada vez más autoritaria subordinación del proceso y las metas educativas al poder del mercado, subordinación que hace de un importante proceso socio-cultural, un “negocio como cualquier otro”, guiado por metas y estrategias destinadas a obtener ganancias.

El hecho de que la educación se vea hoy reducida al nivel de un “bien de consumo” hace que sea necesario hacer mucho más que ocasionales “reformas educativas”. De hecho, tales reformas a menudo incrementan, más de lo que disminuyen, el malestar educativo, contribuyendo a la continua pérdida de autonomía del proceso educativo, tanto dentro de las instituciones como entre los educadores. No obstante, avanzar desde nuestra posición presente hacia un programa sociopolítico crítico para la educación no será nada sencillo.

En tal sentido, Góme Sollano (2000) reconoce que los desafíos que enfrentamos en esta encrucijada ofrecen también oportunidades de aprender, organizarse y actuar en nombre de la justicia social. Según ella, aprovechando esta coyuntura, podemos elaborar propuestas que fomenten la capacidad de los sujetos de situarse a sí mismos dentro de sus contextos históricos y construir opciones con un futuro históricamente viable, con el objetivo de (parafraseando):

- » *Aprender a ver* las conexiones entre los proyectos cotidianos y las grandes ideas que hombres y mujeres aceptan como verdaderas;
- » *Reforzary promover* la capacidad de hombres y mujeres de reconocer los contextos de sus propias vidas;
- » *Cuestionarnos* acerca de las implicaciones de asumir y reconocer la presencia de la historia en aquello que pensamos y sabemos que hace posible transmutar la herencia cultural en experiencia presente y posibilidad futura; y
- » *Asumir los desafíos* que esto representa en términos de la formación de individuos, de modo tal que aprendamos a ver más allá del conocimiento acumulado, más allá de la realidad aparente.

Gómez Sollano (2000) demanda la introspección y el examen crítico, reflexivo, de todas nuestras identidades sociales mientras tratamos de abordar nuestras propias historias como parte de un intento más amplio de liberación social. Como apunta Zemelman (1987), necesitamos sacar provecho de nuestra capacidad crítica de comprensión para reconstruir nuestras realidades hacia utopías viables. Una utopía posible —y necesaria— podría definirse en términos más humanos, justos y esperanzados y naturales.

Como señala De Alba (2000), vivimos dentro de un mundo en permanente cambio, al que parece faltarle dirección. Aquí en México estamos repensando la currícula en un contexto de crisis estructural generalizada en que encontramos “rasgos disruptivos” y “contornos” sociales antes que proyectos políticos y sociales específicos. Por rasgos disruptivos nos referimos a todos aquellos casos en que elementos nuevos o desconocidos —o bien elementos de las configuraciones sociales imperantes— se presentan en los espacios sociales de modo significativo. Estos elementos pueden cumplir dos funciones. La primera

es la de contribuir a la dislocación y el trastorno del orden presente. El surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas, a principios de 1994, es un claro ejemplo de un evento disruptivo; la aprobación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte [TLCAN] entre México, Canadá y los Estados Unidos, por su parte, no lo es.

La segunda función supone la exteriorización de características o elementos que tienden o bien a delinear los contornos de las nuevas configuraciones sociales discursivas o bien a provocar que las existentes pierdan su fuerza y significación. En otras palabras, los rasgos son elementos que poseen una capacidad de articulación limitada, y su importancia reside en la “significatividad” disruptiva que alcanzan dentro del contexto de una crisis estructural generalizada y en su potencial para convertirse en elementos que tiendan a convertirse en significantes vacíos dentro de las nuevas configuraciones discursivas. Su desaparición, no obstante, es también posible durante un periodo de crisis (De Alba, González-Gaudio, Lankshear y Peters, 2000, p. 159).

Los contornos, por su parte, están delineados por un grupo de elementos emergentes articulados por una sociedad que atraviesa una crisis estructural generalizada. Los múltiples elementos que los conforman son aquellos rasgos que se vuelven evidentes por su invasiva significatividad desde los primeros momentos de una crisis y a lo largo de sus distintas fases. Los contornos poseen una capacidad de articulación superior a la de los rasgos, y pueden observarse en las últimas etapas de una crisis estructural generalizada. De hecho, los contornos se configuran como espacios de significación articulados de un modo nuevo y desconocido en la genealogía de una configuración social. Como tales, pueden permanecer a la hora de su constitución y el consiguiente proceso de sedimentación, o bien quedar excluidos de ella (De Alba y otros, 2000).

Los rasgos sociales disruptivos y los contornos emergen como momentos incipientes de articulación entre movimientos múltiples, constantes, y elementos flotantes. Según Laclau y Mouffe (1985), la “articulación” hace referencia a “cualquier práctica que establece una relación entre elementos tal que su identidad se ve modificada como resultado de dicha práctica”. Y los elementos flotantes hacen referencia a “cualquier diferencia que no esté aún discursivamente articulada” (p. 105).

Con el fin de dilucidar la noción de “crisis estructural generalizada”, analizaremos el caso particular de México. Los años ochenta y noventa trajeron consigo un clima de crisis estructural creciente y globalizada. La caída del

Muro de Berlín, la reunificación de Alemania y la desintegración del bloque soviético señalaron el comienzo de un nuevo orden que ha tenido distintas repercusiones a lo largo de todo el mundo. Tanto en el nivel internacional como local, estas nuevas situaciones pueden caracterizarse —si bien de modos complejos y variados— en términos de una crisis estructural generalizada, con su consiguiente impacto sobre las ideologías y hegemonías.

Hasta los años ochenta, estas ideologías y hegemonías fueron capaces de “hablar a” y constituir los sujetos sociales de los estados - nación. Hoy se encuentran en un proceso de dislocación y desarticulación, intensificándose la aparición de significantes flotantes y de nuevos e incipientes procesos de articulación. En la crisis estructural generalizada actual es posible observar múltiples desplazamientos de elementos de significación antes ligados a, o sedimentados (fossilizados) en ciertos significantes. En esta situación, la “condición” de los “elementos” es la de significantes flotantes que no logran articularse en una cadena discursiva (Laclau y Mouffe, 1985, p. 113). Los elementos de significación que en una época pasada hacían parecer a las estructuras fuertes y fijas están hoy en un acelerado proceso de dislocación y desarticulación.

En este contexto, necesitamos construir nuevos horizontes utópicos de los que puedan emerger proyectos sociopolíticos, permitiendo una nueva rearticulación hegemónica de las sociedades. Los cambios globales que han tenido lugar con tanta velocidad después de 1989, combinados con la erosión de los fundamentos del pensamiento occidental, han empujado al campo educativo —y dentro de él, la currícula— a una situación altamente compleja. Dicha situación puede analizarse desde distintos puntos de vista, tales como: a] la dificultad que experimentan los académicos a la hora de constituirse como sujetos del proceso de determinación curricular; b] una compleja “superficie de inscripción” o contexto que se caracteriza por la presencia de “sujetos divididos” y por aquello que hemos dado en llamar “rasgos disruptivos y contornos”, antes que por proyectos sociopolíticos del tipo de los que guiaban los procesos de constitución del vínculo entre currícula y sociedad en el pasado; c] el reconocimiento de que las herramientas teóricas que nos permitían entender los problemas educativos ya no son adecuadas, y d] el incremento del contacto cultural y su impacto en las esferas social y educativa (De Alba y otros, 2000, p. 149).

MCLAREN Y SUS INTERLOCUTORES: ENTRE DOS O MUCHOS MUNDOS

Para nosotros, siempre será un desafío interpretar el trabajo de McLaren. Se trata indudablemente de un arquitecto intelectual, un académico valiente, un combatiente social y un trabajador de la cultura con fundamentos teóricos en el materialismo histórico. Tiene un fuerte compromiso con la creación de condiciones revolucionarias (incluyendo las políticas de identidad y el análisis de diferencias) dentro de las cuales los desposeídos puedan liberarse a sí mismos por medio de la praxis.

Los educadores de hoy pueden estar con McLaren o contra él, pero no desconocerlo. Pueden estar de acuerdo o no con sus interpretaciones de los eventos que tienen lugar en las realidades sociales capitalistas actuales. Pueden estar de acuerdo o no con sus trabajos respecto de los modos en que la subjetividad se constituye por medio del lenguaje; sus afirmaciones acerca de la relación entre la acción social, el discurso y la memoria histórica; sus construcciones sobre los relatos y metarrelatos que poseen los sujetos en configuraciones sociales significantes, y su visión del modo en que la pedagogía del Che y Freire “puede constituirse en el venero a partir del cual pueda crearse el tipo de acción crítica necesaria para impugnar y transformar las actuales relaciones globales de explotación y opresión” (McLaren, 2000 [2001, p. xxxiii]).

Sin embargo, no pueden ser indiferentes a su trabajo. Como profesor de la Facultad de Posgrado en Estudios de la Educación y la Información de la Universidad de California, en Los Ángeles, este teórico canadiense-norteamericano de la educación es internacionalmente reconocido y se le asocia con los abordajes críticos e interdisciplinarios de la acción social. Ha desempeñado un papel significativo en la construcción del paisaje pedagógico-político de nuestro tiempo.

Como intelectual, escritor y maestro, su éxito académico en los contextos educativos norte y latinoamericanos no lo ha hecho olvidar de dónde viene y dónde residen sus lealtades.

Más aún, en tanto siempre pone pasión e intensidad en todo aquello que escribe, sus lectores jamás reaccionan a ellas tranquila o calmadamente; emoción e intensidad inevitablemente acompañan sus respuestas.

La extensa obra de McLaren incluye libros tan reveladores como *La vida en las escuelas*, *La escuela como un performance ritual*. *Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, *Pedagogía crítica y cultura depre-dadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*, *Multiculturalismo revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, y *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Estos textos han tenido una vasta

lectura mundial, con un impacto particularmente fuerte en los Estados Unidos y América Latina. Por medio de sus libros, ensayos y discursos, McLaren ha forjado el camino de formas liberadoras de educación y revisado los temas, obras y autores relacionados con las principales cuestiones de la pedagogía crítica y su práctica, tal como se desarrollan en los Estados Unidos. Se ha visto comprometido con este trabajo por más de dos décadas. Su logro superlativo, creemos nosotras, ha sido el de ofrecer a los estudiantes condiciones pedagógicas que favorecen la superación personal —entre las que se cuenta un lenguaje de análisis social y crítica cultural— con el fin de alentar un activismo social informado.

Peter es uno de los pocos educadores blancos y anticolonialistas que por medio de su obra se atreve a hacer un valiente llamado por la abolición de la supremacía blanca y del capital. Al igual que el trabajo de otros pedagogos críticos brillantes, entre los que se cuentan Apple, Giroux, Aronowitz y McCarthy, los libros, ensayos, ponencias y charlas de Peter han sido bien recibidos en América Latina. Para entender mejor el tipo de relaciones que existen entre McLaren y sus interlocutores latinoamericanos, creemos importante tomar en consideración la investigación de Orozco (1998) en donde estudió a los profesores universitarios mexicanos entre 1992 y 1994, centrándose en la problemática de la formación del educador crítico y los distintos modos en que encarna la pedagogía crítica estadounidense en México.

Siguiendo a Zemelman (1987) —y desde la perspectiva de un pensamiento crítico capaz de desarrollar una epistemología de la conciencia histórica (entendida como el punto de reunión de las funciones cognitiva, gnoseológica y axiológica)— Orozco se interesa por las relaciones entre el pensamiento crítico y la educación. Este interés estriba en su convicción de que su propio proceso de formación, como profesional de la educación, debiera ir más allá del mero “entrenamiento” en ciertos conocimientos académicos o destrezas que no tienen nada que ver con la vida cotidiana sociopolítica. Al plantear esta tesis, buscaba un espacio de formación donde los maestros pudieran construir el conocimiento y las herramientas teóricas necesarias para cuestionar la realidad, para trazar o plantear nuevos problemas.

El acercamiento de Orozco a la pedagogía crítica estadounidense nace de un problema que los académicos universitarios enfrentaron durante la transición entre los años ochenta y los noventa. Durante el mencionado periodo, la universidad pública y el sistema educativo en general comenzaron a ser blanco de fuertes críticas por parte de distintos sectores sociales (el gobierno, las empresas, los colegios profesionales, los sindicatos, la sociedad civil, etc.).

Dichas críticas señalaban la ausencia de vínculos entre los procesos escolares y los problemas de la nación. Con el fin de abordar esta problemática, Orozco intentó determinar las posibilidades argumentativas de que disponen los educadores una vez que aceptan el valor de la razón crítica como principio.

Desde esta perspectiva, Orozco abre su investigación haciéndose preguntas tales como: ¿Qué es una “postura crítica”? ¿Cómo puede o debe desarrollarse la postura crítica de un sujeto a medida que ese sujeto confronta críticamente su propia realidad? ¿Qué significa ser un “sujeto crítico”? ¿Cuáles son las características de una “mente crítica” plenamente configurada? Además, prestando especial atención al campo de la educación: ¿Cómo es posible desarrollar el currículo educativo del docente haciendo especial hincapié en su “formación crítica”?

Al llevar a cabo esta investigación, Orozco debió explorar las contribuciones teóricas de los intelectuales críticos de múltiples disciplinas y debates teóricos sociales, debates que habiendo estado en el campo educativo desde los años setenta apenas en los últimos años comenzaban a ser incluidos en el currículo destinado a formar educadores mexicanos. Empleó como fuentes las obras de Henri Giroux, Michael Apple, Stanley Aronowitz, Thomas Popkewitz y Peter McLaren.

Estos intelectuales, desde una posición marxista no-dogmática, criticaban el anterior discurso de la reproducción económica y cuestionaban la afirmación, según la cual las escuelas son solamente espacios de reproducción y dominación; teorizaban la posibilidad del desarrollo de la acción crítica.

Orozco decidió concentrarse específicamente en la obra de Giroux y McLaren debido al interés que éstos prestan a tres cuestiones fundamentales: 1] su reconocimiento y adscripción al pensamiento de Paulo Freire, especialmente en lo que respecta a su idea de la educación como una práctica cultural y política para la conciencia social; 2] la importancia que Giroux y McLaren conceden a la teoría y a los fundamentos epistemológicos en la tarea de construir un nuevo lenguaje de posibilidades para la educación, y 3] el acento puesto por ellos en la relación entre la subjetividad y la capacidad crítica del sujeto de entender la realidad.

Orozco descubrió en México una recepción homogéneamente desproblematizada de esta perspectiva pedagógica, lo que la llevó a clasificar las distintas lecturas del discurso de la pedagogía crítica estadounidense en tres grandes grupos. El primero es el grupo del “embelesamiento” o éxtasis. Los lectores de este grupo quedan atrapados, fascinados por las ideas de Giroux

y McLaren, como si se tratase de un modo absoluto y esencial de ver o llevar adelante la educación.

Para ellos, el valor fundamental de este pensamiento es su crítica contra el autoritarismo de los poderosos. Sin embargo, estos lectores no se dan el tiempo necesario para emprender un estudio lo suficientemente cuidadoso de los contenidos de la perspectiva crítica. No sitúan las fronteras o límites epistemológicos y teóricos desde los cuales escriben estos autores, dejando de lado la reconstrucción o construcción de los problemas educativos que éstos tratan dentro de sus propios contextos. Orozco sostiene que los lectores embelesados probablemente fueron buena parte de la amplia concurrencia que asistió a las conferencias que Giroux y McLaren han dado en México. No obstante, una lectura de este tipo no consigue ser crítica del propio discurso crítico, en tanto sus receptores terminan atrapados, subordinados y anulados como sujetos de conocimiento. En última instancia, este tipo de lectura es inocente, inmediata y acrítica (Orozco, 1998, p. 58). Todo esto, desde ya, entra en flagrante contradicción con el mensaje central de Giroux y McLaren —y, antes que ellos, Freire— según el cual un abordaje crítico y emancipatorio de la acción pedagógica social no puede, ni debe, ser comandado por ninguna metodología específica ni permanecer libre de crítica. Antes bien, necesita que se le (re) cree una y otra vez, en cada contexto.

El segundo tipo de lectores pertenece al grupo del “rechazo”. Sus miembros sostienen que estos académicos norteamericanos no tienen nada relevante para ofrecer a nuestros contextos educativos. Según Orozco, pueden observarse dos tipos distintos de rechazo. En el primero de ellos, los lectores sostienen que estos autores pueden hablar de la crítica y llamarse a sí mismos “revolucionarios”, pero en tanto provienen de un país desarrollado y poderoso como Estados Unidos, no tienen nada que enseñar a países como los nuestros, ya que carecen de cualquier tipo de familiaridad con nosotros. A fin de cuentas, no dejan de ser “blancos del norte”. Más aún, sostienen, en tanto se llaman a sí mismos “neomarxistas” y sus construcciones se basan en la subjetividad y el valor de la cultura y la vida cotidiana, estos autores no pueden ser considerados auténticos marxistas. Los lectores mexicanos de este grupo creen que el “neomarxismo” abandona la esencia del marxismo, que no es otra que la lucha de clases. De este modo, el neomarxismo constituye una traición del marxismo (o por lo menos refleja una ignorancia respecto de la esencia original del marxismo). Creemos que esta lectura de Giroux y McLaren como representantes de la pedagogía crítica norteamericana es acrítica; sus

defensores hablan desde una posición dogmática sin ofrecer una argumentación conceptual coherente.

El segundo tipo de rechazo, por el contrario, no puede ser considerado acrítico. Los pensadores de esta perspectiva sí proponen su propia argumentación teórica, por ejemplo, desde la perspectiva de Durkheim. Estos lectores son especialistas en teorías de la educación y trabajan académicamente en objetos específicos, se consideran a sí mismos sujetos, leen atentamente los argumentos de “el Otro” y escriben en un lenguaje académico. Piensan que Giroux y McLaren son, por ejemplo, dogmáticos. No obstante, tal como señala Orozco (1998, p. 60), este tipo de rechazo realiza sólo un análisis literal del discurso de Giroux y McLaren, limitando así las posibilidades de explorar las obras de la pedagogía crítica de un modo más profundo.

El tercer grupo es el de los “interlocutores”. Orozco sostiene que se trata del más reducido, compuesto sólo por unos pocos académicos latinoamericanos, entre los que se cuentan Edgar González, Alicia de Alba, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz-Barriga, Dora Elena Marín y Roberto Follari. Los miembros de este grupo establecen un diálogo conceptual con los teóricos críticos norteamericanos, sometiendo a debate y discusión problemas comunes (así como también intentando siempre entender y negociar las respectivas diferencias). Los interlocutores son, además, autores que tienen su propio trabajo teórico, y por tal motivo es posible definirlos como poseedores de identidades discursivas definidas.

EL CONTACTO CULTURAL: LA AGENDA PENDIENTE ENTRE MCLAREN Y SUS INTERLOCUTORES/LECTORES

En este punto de la discusión, creemos necesario establecer (o al menos comenzar a delinear aquí) un contacto cultural verdadero y profundo con este académico norteamericano, Peter McLaren. En tanto interlocutoras, estamos familiarizadas con las encarnaciones norteamericanas de la pedagogía crítica. Somos afines a ellas pero no acríticas. Y nos gustaría establecer un compromiso con ella, y sus principales defensores, a lo largo de las Américas.

Es verdad que McLaren es uno de los raros académicos del primer mundo que se ha atrevido a generar una relación intercultural profunda, fuerte y apasionada con los académicos latinoamericanos, manteniendo al mismo tiempo su identidad. Emprendió valerosamente esta tarea a comienzos de los años noventa, y desde entonces muchos de sus libros han sido traducidos al español, y muchos académicos y estudiantes latinoamericanos han escuchado

sus conferencias por todo el continente. Al mismo tiempo, Peter ha estudiado e incorporado a su obra el trabajo de muchos autores latinoamericanos —y otros internacionalistas—, entre los que se cuentan Freire, Macedo, Guevara y De Alba.

El número de ensayos, artículos, libros y conferencias producidos por McLaren es verdaderamente sorprendente. Han proliferado incluso sitios electrónicos dedicados a su trabajo y a sus ideas. Además, ha sido consultado y estudiado por estudiantes y académicos latinoamericanos de disciplinas diversas, siendo luego sus ideas incorporadas por estos académicos en sus propios ensayos, artículos, libros y conferencias.

Como advierte McLaren (2000), se ha logrado establecerse una fuerte relación intercultural académica, intelectual y política. Se produjo, dice, una “aproximación a la interculturalidad”. Sin embargo, esta relación posiciona a McLaren en los márgenes del contacto cultural, quedando sus interlocutores y lectores latinoamericanos similarmente posicionados: un verdadero contacto cultural entre su trabajo y el nuestro, por ende, no ha ocurrido.

Según sostienen De Alba y otros (2000):

El contacto cultural se ha producido en varios momentos de la historia humana, lo que nos permite deducir sus características de su historicidad. El momento histórico presente, ampliamente comprendido como de la condición posmoderna de existencia, es un contexto importante para el análisis del contacto cultural, especialmente desde un punto de vista que toma en cuenta la existencialidad posmoderna [...] El contacto cultural hace referencia al intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores e individuos de distintas culturas. Consecuentemente, el contacto cultural emplea códigos semióticos distintos que producen cambios en los distintos sujetos que de él participan, así como también cambios en sus respectivos contextos. Éstos se producen en espacios sociales con trayectorias múltiples, donde se ejercen relaciones de poder (p. 172).

Según esta perspectiva, el contacto cultural es relacional, desigual, conflictivo y productivo. Es relacional debido a que se genera, produce y define en las relaciones abiertas y precarias existentes entre sus distintos elementos, tal como se constituyen y producen en medio de varios sistemas articulados de sentido. Su carácter relacional puede ser entendido si consideramos que:

Desde un punto de vista histórico [...] involucra los distintos códigos semióticos o juegos de lenguaje de aquellos que participan del proceso de contacto cultural, y los juegos de lenguaje de algunos participantes son más poderosos que otros [...] La desigualdad actúa tanto como obstáculo para establecer la comunicación como elemento de dislocación externo para los propios juegos de lenguaje (De Alba y otros, 2000, p. 172).

El contacto cultural es conflictivo, en tanto se produce cuando distintos juegos de lenguaje entran en conflicto:

Los sujetos involucrados en él tienen dificultades estructurales para establecer la comunicación [...] Deben construir elementos de significado que funcionen como puentes entre los códigos semióticos de sus respectivas culturas, intentando mantener al mismo tiempo los rasgos disruptivos que constituyen su identidad (De Alba y otros, 2000, p. 172).

Por último, el contacto cultural es productivo en tanto:

El carácter relacional, conflictivo y desigual, permite y acelera la dislocación de las identidades de los sujetos que tiene lugar durante el contacto cultural. Interpelaciones múltiples se producen entre los sujetos. Proliferan los significantes flotantes, y por medio de mecanismos de identificación, se generan nuevos elementos, nuevas condensaciones y significados. Los nuevos elementos semióticos y semánticos no sólo permiten la comunicación entre las culturas y sus sujetos, sino también la transformación de los sujetos y de las culturas. En el caso de periodos de contacto cultural largo e intenso, éste resulta el espacio donde es posible generar nuevas configuraciones de sentido (con puntos nodales), que permiten la emergencia de nuevas culturas (De Alba, 2000, p. 90).

Tres de estas cuatro características mencionadas como condiciones de un verdadero “contacto cultural” pueden observarse, creemos, en la relación intercultural establecida entre Peter McLaren y sus interlocutores latinoamericanos. La interculturalidad ha sido indudablemente relacional y desigual, y de vez en cuando (como hemos visto en el trabajo de Orozco [1998]) conflictiva, pero no ha llegado a ser “productiva”. ¿Por qué será? Una respuesta podría ser que si bien tanto McLaren como sus interlocutores latinoamericanos toman

cada uno del otro lo que resulta útil para los propios propósitos, sólo con gran dificultad resignifican aquello que reciben.

No ha habido aún, creemos, una discusión real que permita a los académicos mexicanos y latinoamericanos producir nuevos elementos simbólicos y culturales, así como tampoco nuevas perspectivas ontológicas, epistemológicas o políticas. Como ha señalado McLaren al hablar de identidades, es posible promover la vinculación académica de investigadores interculturales, en tanto somos capaces de cruzar nuestros límites culturales y negociar y crear identidades nuevas e híbridas. En otras palabras, este proyecto de interculturalidad y coaprendizaje latino y norteamericano —específicamente en torno de la obra de McLaren— sólo será posible si asumimos perspectivas inter y multiculturales, animándonos a correr el riesgo de entrar en nuevos contactos culturales.

Existe una importante agenda que debemos poner sobre la mesa: la construcción de nuevos contactos culturales o multiculturales. Quizás en el futuro alcancemos esta meta, trabajando en proyectos comunes, dentro de luchas comunes y compartidas, abriendo nuestras mentes para escuchar al otro. Así podremos construir nuevos sentidos que a su vez habrán de producir nuevas posibilidades de emancipación y nos permitan aferrarnos a la posibilidad y promesa que nos brinda la utopía en este mundo globalizado.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1967), *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI.

Buenfil, R. N. (ed.) (2000), *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdés.

de Alba, A. (2000), “Educación: Contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas”, R. N. Buenfil (ed.), *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdés.

de Alba, A., González-Gaudio, E., Lankshear, C. y Peters, M. (2000), *Curriculum in the postmodern condition*, Nueva York, Peter Lang.

Gómez Sollano, M. (2000), “Problemática de la formación en la post-crisis: una lectura epistemológico-pedagógica”, R. N. Buenfil (ed.), *En*

los márgenes de la educación: México a finales del milenio, México, Plaza y Valdés.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1985), *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*, Londres, Verso [Hegemonía y estrategia socialista, México, Fondo de Cultura Económica, 2004].

McLaren, P. (1994), "Critical pedagogy, political agency and the pragmatics of justice: The case of Lyotard", versión electrónica disponible en <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/Educational-Theory/Contents/44_3_M-claren.asp>.

— (2000), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the politics of hope: Reclaiming critical pedagogy*, versión electrónica disponible en <<http://www.che-lives.com/home/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=14>> [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

Orozco, F. (1998), "La crítica en el discurso de los docentes mexicanos: hallazgos y desafíos", H. Zemelman y otros (eds.), *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México, Colegio de México.

Zemelman, H. y otros (eds.) (1987), *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México, Colegio de México.

5. LAS POSIBILIDADES REVOLUCIONARIAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL MULTICULTURAL EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

PEPI LEISTYNA

Resulta imperioso para los educadores y trabajadores de la cultura acceder a trabajos importantes e influyentes de teoría crítica social y de estudios culturales que les permita comprender mejor, criticar y transformar de la larga serie de injusticias sociales y prácticas no democráticas que al día de hoy continúan perpetrándose en la escuela. A comienzos de los noventa, cuando empecé mis estudios de posgrado, tuve la buena suerte de conocer a Peter McLaren. Fue gracias a la guía estratégica de Donald Macedo que comencé a ponerme en contacto (teórica, intelectual y personalmente) con importantes educadores de la talla de Peter, así como también Paulo Freire, Henry Giroux, bell hooks, Stanley Aronowitz, Antonia Darder, Roberto Bahruth y Noam Chomsky, entre otros. Sin la influencia externa de estos educadores críticos y progresistas, probablemente nunca hubiera logrado salir a salvo del fango mundano de Harvard.

En aquel momento, yo estaba atrapado dentro de la zona despolitizada de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, donde la afirmación de la objetividad científica era un modo de desalentar cualquier debate sustantivo sobre cuestiones tan acuciantes como la supremacía blanca, la explotación económica, el patriarcado y el heterosexismo. Como buena empresa privada e institución educativa, de presupuesto multimillonario, Harvard (a la que suelo referirme como “uno de los pilares de la república”) representa una forma muy selectiva de la verdad, y quienes han sostenido esta institución han logrado ofuscar sus prácticas de exclusión promoviendo y defendiendo cierta creencia en la “objetividad”, la “certeza” y los fundamentos “científicos” del estudio de la realidad social. Esta perspectiva considera al conocimiento y la razón neutrales y universales, antes que el producto de ideologías e intereses particulares. Dentro de sus garras modernistas, no es posible oír múltiples voces, ya que la noción de “verdad objetiva” implica que sólo existen y merecen legitimidad una única voz y una única visión de la realidad social.

Dentro de esta fábrica de reproducción cultural, donde abundan la conformidad y el malestar, encontré el trabajo alternativo de McLaren —tal como *Cries from the corridor* (1980), *La escuela como un performance ritual* (1986), *La vida en las escuelas* (1989) y *Pedagogía crítica y cultura depredadora*

(1995), tremendamente refrescantes e invaluable. En tanto la lógica del capitalismo transnacional ha regido la política y la práctica educativa, en el trabajo de McLaren había (y sigue habiendo, en libros tales como *Multiculturalismo revolucionario* [1997] y *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* [2000]) una extraña sinceridad y coraje; en donde, términos tales como opresión, explotación capitalista y liberación no quedan envueltos en un lenguaje domesticado que purga en silencio el dolor que esas mismas palabras intentan nombrar.

Por medio del análisis de la escolarización no como un proceso neutral, sino más bien como una forma de política cultural, McLaren y otros multiculturalistas críticos han argumentado eficazmente que, en tanto microcosmos de la sociedad mayor, las instituciones educativas reflejan y producen el desconcierto social preservando las creencias, valores e intereses dominantes —las identidades culturales— por medio de prácticas particulares de enseñanza y cuerpos de conocimiento que están legitimados dentro del aula. Guiada por siglos de trabajo en teoría crítica social (por ejemplo, Marx, la Escuela de Frankfurt, el postestructuralismo, el feminismo, etc.), la pedagogía crítica buscaba revelar el hecho de que las prácticas educativas y el conocimiento siempre se producen dentro de condiciones sociales e históricas particulares, y que por ende cualquier entendimiento de su producción y diseminación debe ir acompañado de una investigación de su relación con la ideología y el poder.

En tanto desde la experiencia, lo empírico y la teoría, yo estaba ya convencido del papel productivo de las prácticas institucionales, pedagógicas y curriculares de la educación tradicionales, mi investigación de doctorado dio un giro hacia lo que era considerado en ese momento los abordajes más progresistas acerca de la democratización de las escuelas. En medio de la guerra cultural de los años noventa, la Educación Multicultural era la contraseña de moda.

Decidido a basar mi investigación en una implementación real de las alternativas multiculturalistas a la educación tradicional, adopté en mi tesis los protocolos de la etnografía descriptiva para abordar un intento sistémico de educación multicultural que tuvo lugar en un distrito escolar pobre del centro urbano. De inmediato, advertí que a lo largo de los años, la educación multicultural ha llegado a significar cosas muy distintas e incluso contradictorias. Comencé entonces a buscar una tipología del campo multiculturalista que situara ideológicamente sus parámetros, de modo tal que pudiera leer desde este punto de vista el trabajo que el sistema escolar llevaba adelante. Habiendo categorizado ya los distintos abordajes del multiculturalismo en cuatro tipologías —“conservador”, “liberal”, “liberal de izquierda” y “multiculturalismo

crítico y de resistencia” —, McLaren me ofrecía exactamente la heurística que necesitaba (1997).

Rápidamente, entendí de qué modo los tres primeros modelos tipificados por McLaren quedan entrampados en la preservación del statu quo: el primero, debido a que su orientación hacia las diferencias culturales dentro del aula está enteramente basada en el modelo del déficit (haciendo religioso hincapié en los “dones” de la “cultura común”, la “lengua estándar” y las pruebas estandarizadas); el segundo, dando por sentado que todos los seres humanos son iguales y deberían ser capaces de competir en un campo de juego equilibrado dentro de la sociedad capitalista (haciendo de promover las relaciones positivas entre los grupos intraescolares su principal meta reformista, alentando la tolerancia y la unidad); y el tercero de ellos, por revalorizar las diferencias culturales y la autenticidad desde el relativismo cultural y el esencialismo.

Fue la cuarta categoría de McLaren —el multiculturalismo crítico y de resistencia (al que también llama “multiculturalismo revolucionario”) —, la que habría de establecer el marco de análisis dentro de mi investigación.¹ Para este modelo radical, la cultura no se reduce a una lista de libros, materiales, artefactos y prácticas sociales producidos fuera de a historia, la economía y las relaciones intergrupales. Por el contrario, en él la cultura es entendida como la encarnación de las experiencias y comportamientos que son el resultado de la desigual distribución de poder sobre la base de lineamientos tales como raza, clase, género, sexualidad y aptitudes. Esto quiere decir que a la cultura la conforman las experiencias de vida y las formas institucionales organizadas en torno de distintos elementos de lucha y dominación. Al interactuar con las instituciones existentes y las prácticas sociales, donde se imponen los valores, creencias, cuerpos de conocimiento, estilos de comunicación y tendencias de la cultura dominante, las personas a menudo se ven privadas de su poder de articulación y raciocinio, o bien se les fuerza a rearticular sus propios objetivos.

Cuando de desarrollo profesional multicultural se trata, un problema fundamental de los enfoques liberales es que suelen dar por sentadas las actitudes y creencias de los educadores. De hecho, muchos docentes bienintencionados que trabajan dentro de este marco de referencia, incurren en la ingenuidad de creer que para ser más receptivos con sus alumnos basta con

1 En un esfuerzo por categorizar la gran variedad de abordajes prácticos y teóricos destinados a tratar con la diversidad dentro de las escuelas, otros investigadores han desarrollado también numerosas tipologías ciertamente útiles (Gibson, 1976; Pratte, 1983; Sleeter y Grant, 1988). En el caso de la presente investigación en particular, quedo también profundamente en deuda con Christine Sleeter y Carl Grant, por su minucioso trabajo de investigación y sus aciertos.

que milagrosamente abandonen su propio bagaje cultural y sus prejuicios en la puerta de la escuela. Más que confrontar cualquiera de las ideologías potencialmente negativas, inhibitorias y de exclusión que inevitablemente ingresan en el aula, en muchos casos se les hace invisibles. La sola idea de que es posible abandonar las propias tomas de partido políticas en la puerta de la escuela da la errónea impresión de que los docentes pueden ser distribuidores neutrales de información, y que puede alcanzarse la verdad objetiva.

Incluso en los modelos liberales de izquierda, la necesidad de cuestionar el dominio afectivo de los maestros se traduce en un inocuo llamamiento individual a mostrar mayor sensibilidad ante las diferencias y a ser más inclusivos.

La perspectiva multiculturalista crítica, por el contrario, considera que los maestros trabajan y hablan desde un conjunto de relaciones de poder histórica y socialmente determinadas, basadas en características tales como su raza, clase, capacidades físicas, sexualidad y género. Así, oponiéndose diametralmente a ignorar las actitudes y creencias de los educadores, los multiculturalistas críticos abogan por un proceso continuo de autorreflexión y autoactualización. Esta conciencia en constante evolución, a la que ahora doy el nombre de “presencia de mente”, o siguiendo a Freire, conciencia crítica, procura ayudarnos no sólo a entender la naturaleza social de nuestros supuestos culturales y el modo en que éstos pueden afectar al proceso educativo, a nuestros alumnos y a las relaciones sociales intraescolares en general, sino también las asimetrías de poder existentes dentro de las instituciones en que vivimos y trabajamos.

Siguiendo los lineamientos del multiculturalismo crítico, el desarrollo profesional debe crear un espacio que permita un intercambio de ideas más crítico y democrático, donde la posición, las experiencias y las percepciones de todos y cada uno de los involucrados, en sus vidas públicas y privadas, se conviertan en el punto de partida para el diálogo y un texto de debate. El proceso de examinar la construcción social del conocimiento, los valores y la interacción a través de la diferencia no tiene por propósito silenciar a los participantes o someter sus identidades a juicio. Antes bien, este proceso busca despertar inquietud a punto tal que lleve a todos los involucrados a reconocer y desafiar el papel que desempeñan en la aceptación y el mantenimiento de cualquier tipo de opresión. Fue desde esta perspectiva de análisis que abordé tres años (que terminaron siendo ocho) de datos recogidos en una experiencia de desarrollo profesional llevada a cabo en “Changeton”.²

FORJANDO EL CAMBIO

² El nombre Changeton es un seudónimo, así como también los demás nombres de pueblos, ciudades y personas utilizados a lo largo del trabajo.

Con la esperanza de adaptarse a los cambios demográficos y mitigar las relaciones sociales antagónicas dentro de la comunidad escolar, contribuyendo así a asegurar el entendimiento intercultural (entre los estudiantes, los docentes y el personal), el éxito académico y la armonía escuela/comunidad en general, el distrito escolar de Changeton decidió implementar un programa de educación multicultural destinado a combatir el racismo, los conflictos culturales y las prácticas de exclusión que asolaban sus escuelas y su ciudad. Se estableció un grupo de voluntarios, bajo el nombre de Comité Directivo Central Multiculturalista (el “CDC”), con el fin de moldear y dirigir lo que sus diecisiete miembros confiaban habría de establecer los fundamentos para trabajar hacia “la afirmación de la diversidad por medio de la equidad educativa y la justicia social”.

Al momento de comenzar esta investigación, conformaban la población estimada de Changeton 74 449 blancos (as), 12 028 afroamericanos(as), 1 589 asiaticoamericanos(as), 5 860 latinos(as), 269 estadounidenses y 4 453 denominados “otros(as)”. Había, por otra parte, más mujeres que hombres, más de 13 000 personas viviendo bajo la línea de pobreza y durante aquel año se había registrado un número total de crímenes de 6 895, 1 156 de éstos incluían actos violentos.

El sistema educativo de la ciudad comprendía quince escuelas primarias, cuatro escuelas secundarias y una escuela preparatoria. Del padrón escolar total de 14 015, el 13.6% de los estudiantes eran latinos, afroamericanos el 29.7%, asiaticoamericanos el 3% y el restante 53.7% era blanco. Uno de cada catorce alumnos de Changeton tenía un limitado dominio del idioma inglés.

Además de haber sido puesto en condición de prueba por el estado debido a su imposibilidad de desegregar efectivamente las escuelas, el sistema escolar de Changeton tenía altas tasas de deserción anual, especialmente entre los jóvenes racialmente subordinados y de bajos ingresos: 9.9% (296 alumnos). En el año en que comenzó la investigación, la escuela preparatoria había perdido casi un décimo de su población, y la tasa de deserción de los alumnos en el último año de la preparatoria se estimaba en el 12-14%. La tasa de retención (aquellos que lograban mantener) era del 11.5 por ciento.³

3 Los logros académicos del sistema escolar de Changeton eran igualmente sombríos: el porcentaje de alumnos en el último año de la preparatoria que se desempeñaran académicamente al nivel del grado en que estaban, fue en matemática de 25%, y el 27% en ciencias. El 64% de alumnos que rindió el SAT ese año [prueba de actitud estandarizada que en Estados Unidos virtualmente define el porvenir académico de los estudiantes, T.] alcanzó una puntuación promedio de 801 (en comparación, el promedio estatal fue de 903). Además de ello, el 13.5% de los alumnos del sistema escolar, chicos abrumadoramente pobres,

El Comité Directivo Central Multiculturalista se conformó en respuesta directa a estos indicadores. Fue también una reacción crítica contra actitudes públicas del tipo de las expresadas por un representante sindical al señalar que “deberíamos condenar la colección genética de la gente de Changeton”.

El CDC, cuyos miembros reflejaban una amplia gama racial, étnica, religiosa y profesional, e incluía a docentes, consejeros, administradores y especialistas en educación para adultos, bilingüe y especial, fue específicamente designado por la Inspección escolar para dirigir un esfuerzo sistémico en tal sentido. Se encomendó a los miembros del comité la responsabilidad de extraer de sus propias experiencias individuales, así como también de la investigación y la bibliografía disponible sobre diversidad cultural, ideas que pudieran ayudar a las escuelas de su ciudad.

En tanto el desarrollo profesional debiera ser un componente fundamental de cualquier modelo de educación multicultural, resulta admirable que el CDC estuviera dispuesto a tomarse semejante trabajo, sin recibir pago alguno y con un presupuesto casi inexistente, para intentar formar a los docentes y el personal de su sistema educativo en el área de la diversidad cultural. Al tanto del impacto negativo que los educadores pueden tener sobre la autoestima y el éxito académico de los estudiantes, así como también sobre las relaciones sociales intraescolares en general, el CDC trabajó diligentemente con el fin de conceptualizar e implementar talleres que despertaran conciencia acerca del multiculturalismo.

A lo largo de sus 54 reuniones —contando entre ellas 20 juntas de subcomité y 5 actividades en servicio—, el propósito central del CDC fue cambiar las actitudes negativas y prejuicios de su cuerpo docente y administrativo. De su Declaración de Propósitos y de las listas individuales de objetivos de cada uno de sus miembros se desprende claramente la importancia concedida al entrenamiento de la sensibilidad de los maestros hacia las demás culturas y la afirmación de la diversidad: “Educar a grupos culturalmente distintos requiere algo más que sensibilidad, requiere adjudicar a todos los estudiantes el mismo valor. El comité debe involucrarse en el reentrenamiento de todo el personal, es decir, implementar talleres de sensibilización.” El diseño de estrategias destinadas a fomentar la sensibilidad y la afirmación de la diferencia habrían de ocupar al comité y ser el centro de sus esfuerzos durante los tres años siguientes.

Desafortunadamente, trabajar desde un modelo teórico que se limita a cuestiones de sensibilidad y afirmación puede traer aparejado tres problemas fundamentales. El primero es que este tipo de modelo tiende a individualizar y psicologizar la discriminación y las prácticas opresivas, abstrayendo la identidad individual de su constitución ideológica, institucional y sociohistórica. El segundo radica en que los modelos de sensibilización a menudo funcionan desde una perspectiva de “relativismo cultural” que iguala acríticamente todas las culturas. El relativismo cultural no sólo limita las posibilidades del diálogo crítico, sino que además permite que los valores, creencias y acciones discriminatorias continúen sin oposición. Por último, enfocar el problema exclusivamente desde la sensibilidad y la afirmación tiende por lo general a restringir la conciencia respecto de la complejidad de las políticas culturales. Estos problemas habrán de ser ilustrados por medio del trabajo implementado por el CDC, haciendo, a lo largo del análisis, diversas recomendaciones respecto de lo que podría hacerse para ampliar el marco de posibilidades de un programa de desarrollo profesional multicultural.

Es importante advertir que mientras el nivel de la crítica en este capítulo es extenso, el objetivo de tal análisis no es de ninguna manera menospreciar el crucial trabajo realizado por el CDC, así como tampoco ridiculizar la contribución individual de ninguno de sus miembros. Por el contrario, la deconstrucción de su labor tiene por propósito abordar teóricamente las complejas condiciones sociales que producen las descorazonadoras estadísticas que dieron origen al comité en primer lugar. Emprendemos el análisis, entonces, con el mayor optimismo; sin dejar de señalar, no obstante, que cualquier esperanza que deseemos depositar en el futuro dependerá de una conciencia creciente acerca de las desalentadoras realidades que enfrenta buena parte de los estudiantes de este país y las patentes limitaciones de los esfuerzos realizados desde la perspectiva dominante por democratizar las escuelas en los Estados Unidos.

ABSTRAYENDO LO POLÍTICO DE LO PSICOLÓGICO

Basado en una concepción liberal del desarrollo profesional, una que hace hincapié en fomentar las interacciones positivas entre personas y grupos dentro de las escuelas alentando la tolerancia y la unidad, el Comité Directivo Central se abocó a transformar las psiques individuales, dirigiendo sus energías hacia el “cambio de actitudes”, la “autorreflexión”, el

“autocuestionamiento”, la “autoexploración”, el “reconocimiento de los prejuicios personales” y el “autoanálisis, el desarrollo de la propia conciencia y de la sensibilidad”.

La mayor parte de los multiculturalistas aceptaría de buen grado que la autoactualización y la reducción de prejuicios resultan fundamentales para el cambio social, y que los educadores necesitan reflexionar críticamente acerca de los supuestos que traen consigo respecto de sí mismos, la educación, las distintas culturas y demás. No obstante, al proceder de este modo el CDC enfrentaba la discriminación como si el tratamiento abusivo de los alumnos y su bajo rendimiento escolar fueran, a fin de cuentas, el resultado de la ignorancia, el carácter personal o los valores y creencias individuales del docente, antes que el producto de prácticas y condiciones histórica y socialmente condicionadas, que a su vez producen tales disposiciones y subjetividades. A manera de ejemplo de esta tendencia a individualizar la discriminación y aislar lo psicológico de lo social en las deliberaciones del CDC, basta citar la declaración de un miembro afroamericano: “Algunos no saben, a otros no les importa y alguno que otro es verdaderamente racista.”

Comentarios del estilo “necesitamos educar a estos chicos para que trabajen y el sistema siga adelante...” o “estos chicos [los jóvenes afroamericanos] son inteligentes y talentosos, pero por lo general terminan fuera del sistema” corren el riesgo de comunicar que la sociedad está sistémicamente estructurada para dar un lugar a todos, siempre y cuando los educadores puedan superar sus obstáculos individuales y la consecuente resistencia de los estudiantes dentro del proceso educativo existente. En otras palabras, que si se diera a las personas la oportunidad de aprender en un ambiente acogedor, todas ellas permanecerían en la escuela y finalmente triunfarían en la sociedad. En realidad, decirle a los alumnos que si estudian con empeño —asimilando los valores y creencias dominantes— triunfarán de manera automática dentro de la sociedad que es fuertemente discriminatoria, sería inadecuado: muchos de ellos ya saben, por vía intergeneracional, que eso es sencillamente falso.

El problema o limitación central de patologizar el comportamiento individual es que la autoactualización y la reducción de prejuicios que pueda llevar adelante uno mismo no logran desentrañar de dónde vienen el yo o las tendencias discriminatorias. También se corre el riesgo de aceptar el viejo supuesto de que los seres humanos tienen una predisposición biológica a comportarse de esa manera, empujadas por cierto miedo o desdén innato hacia lo desconocido. Es preciso que el comité explore con mayor profundidad el modo en que el funcionamiento de las escuelas, los medios y otras instituciones por todo

el país legitiman determinadas experiencias y concepciones del mundo, en detrimento de otras.

El desarrollo de la conciencia de las realidades políticas y sociales que dan forma a las vidas de las personas no puede limitarse a “desaprender” lo que esas personas han llegado a saber, ya que también resulta imperativo identificar el modo en que esos valores y creencias han sido producidos, distribuidos y consumidos. Tal como sugiriera uno de los miembros del CDC, una mujer blanca, en el cuestionario del Esbozo de Objetivos del Comité Multicultural: “Necesitamos actividades y oportunidades que nos permitan reconocer y evaluar las influencias ideológicas que dan forma a nuestras convicciones acerca de la escuela, la sociedad, nosotros mismos y los distintos otros.”

Es preciso que los educadores entiendan que ninguna persona habrá de reconocer los vínculos con la realidad sociopolítica mayor que da forma a lo psicológico escudriñándose a sí misma, aislada del resto del mundo. Sólo emprendiendo un diálogo crítico con el mundo que los rodea, los docentes podrán comenzar a entender lo que ocurre dentro de ellos. Una mujer latina, en una de las actividades en servicio, destacó la importancia de abordar la generación de valores y creencias socialmente sancionadas: “Éstos son algo más que actos individuales de maldad, les llevó mucho tiempo convertirse en algo sistémico... del mismo modo, tomará mucho tiempo que vuelvan a ser individuales.” Por su parte, hacia el fin del tercer año, un facilitador afroamericano de las actividades en servicio informó al CDC que “es preciso que los educadores conozcan y analicen valores e instituciones como la esclavitud que han dado forma a nuestra sociedad”.

El comité debe articular los vínculos entre las variables políticas, económicas y sociales del nivel macro, la constitución de identidades (las de sus propios miembros inclusive) y el desempeño académico de los grupos subordinados dentro del nivel micro del aula. En otras palabras, para romper con la vieja falacia de que la educación es un gran igualador, resulta imperioso que el grupo estudie los modos en que las escuelas reflejan el orden social mayor. De este modo, el CDC puede continuar su importante objetivo de la reducción de prejuicios y la autoactualización mientras avanza más allá de su premisa original de que las instituciones que estructuran la sociedad (y, por ende, su sistema escolar) gozan de perfecta salud, siendo tan sólo las personas las que necesitan cambiar.

ENTRANDO EN LOS DOMINIOS DE LA TEORÍA SOCIAL

La teoría es un modo de interpretar, criticar y unificar generalizaciones establecidas acerca del mundo. El riesgo fundamental que no debe perderse de vista al teorizar es que existe una línea muy delgada entre la generalización y el estereotipo, por lo que las personas deben ser críticas de todos sus supuestos, sin importar cualquier justificación empírica que puedan encontrar a éstos. No obstante, disuadir a la gente de analizar y someter a escrutinio el mundo que los rodea y su mundo interior es una grave deficiencia en cualquier proyecto de cambio.

Una mujer afroamericana, facilitadora de las actividades en servicio, alentó al CDC y a los representantes de los comités escolares a expresar sus opiniones individuales: “necesitamos compartir y hablar con oraciones en primera persona, desde nuestra experiencia personal —‘yo creo’, ‘yo pienso’—, para quitarnos de encima la práctica de generalizar”. Si bien resulta extremadamente importante que los individuos se expresen acerca de sus propias historias de vida, así como también evitar la perpetuación de cualquier estereotipo, esto no debe hacernos olvidar que las personas necesitan un lenguaje que les permita examinar y establecer patrones sociales. Para los educadores que adoptan aquello que esta facilitadora llama una individualización de la experiencia y la historia, se vuelve virtualmente imposible analizar el significado de verse expuesto a una realidad cultural particular o historia de grupo. De este modo, resulta difícil entender de qué manera la primera persona suele ser el producto más que el creador del sentido.

Desprovisto de una teoría social crítica, lo más probable es que el grupo concluya que la meta central debe ser la búsqueda de estrategias mecánicas para responder a incidentes de discriminación. Un ejemplo de ello lo dio un directivo de escuela blanco, ávido de enfrentar el comportamiento agresivo de algunos miembros de su personal, al señalar: “quiero saber a qué estrategia puede recurrir un maestro cuando escucha un comentario racista dentro de la sala de profesores”. Antes de buscar una respuesta técnica eficiente, que sin duda alguna es un paso vital hacia la intervención, los educadores deben ser alentados a teorizar el comportamiento opresivo —todo comportamiento humano, en realidad— para así poder actuar contra las tendencias discriminatorias desde una posición más informada.

Un principio fundamental de la educación multicultural crítica, destinado a afirmar y aceptar la complejidad de las distintas historias y percepciones humanas —ya sea a la hora del desarrollo profesional o en la enseñanza

misma—, es la inclusión de las voces de los facilitadores y los participantes de las actividades en servicio en el proceso de aprendizaje. Este tipo de participación democrática cuestiona la identidad, experiencia y supuestos que guían la acción de todos. La idea no es que los facilitadores en servicio y maestros reaccionen con desdén o censura hacia las opiniones y valores que los demás hagan públicos. Antes bien, la interacción por medio del diálogo debe permitir que los participantes se sientan lo suficientemente cómodos como para llegar a reconocer y aceptar su parte de responsabilidad en el mantenimiento de las distintas formas de discriminación.

LOS PELIGROS DEL RELATIVISMO CULTURAL

Resulta difícil abordar el multiculturalismo sin antes establecer una definición operacional de cultura: cómo se produce y qué crea y sostiene ella, a su vez. En términos generales, el comité buscó soluciones que le permitieran mejorar los niveles de éxito educativo adoptando el relativismo cultural, según el cual todas las diferencias son igualmente aceptables. El lenguaje de su Declaración de Propósitos da cuenta de esta postura. En ella, el comité se propone “apreciar todas las culturas”, ser “inclusivo”, adoptar un “propósito común”, “promover la unidad por medio de la celebración de la diversidad”, atribuir “igual valor a todos los alumnos”, fomentar “la aceptación” y alentar “el respeto del personal, y su sensibilidad, hacia los distintos lugares de procedencia de los alumnos y sus familias”. La afirmación de la diversidad es extremadamente importante para cualquier tipo de educación multicultural si espera ganarse la confianza inicial y la participación de todos los grupos sociales. No obstante, la celebración de la diferencia puede dar pie a un proceso interactivo dentro del cual termine resultando virtualmente imposible que las distintas culturas lleguen a reconocer sus fortalezas y debilidades.

Un hombre joven, parte de un grupo de adultos multirraciales que o bien habían desertado, o habían sido empujados fuera o directamente expulsados de las escuelas de Changeton, describía del siguiente modo sus experiencias en una entrevista: “En algún momento comencé a vender armas para vivir. Fui a la cárcel varias veces, me mudé a Providence, tuve un hijo, vendí drogas hasta que me cansé, volví a este pueblo y otra vez terminé en la cárcel.”

El educador multiculturalista liberal, atrapado en el lenguaje de la afirmación, se verá impulsado a romantizar esta concepción del mundo; no hay ninguna posibilidad de crítica, análisis cultural ni de intervención ética. De

hecho, esta dura realidad queda fuera del aprendizaje formal de los estudiantes de las aulas multiculturalistas dominantes, en tanto rara vez los maestros se toman el trabajo de conocer las realidades existenciales de sus alumnos, y por consiguiente la pobreza, el desaliento, la brutalidad policial y el racismo que forman parte de sus vidas, moldeando la imagen que tienen de sí mismos. Como bien señaló la representante de Estudios Sociales, una mujer blanca, “[los maestros] creen que estos chicos vienen de Nobel [la capital del estado]... Deberíamos recorrer las paradas de ómnibus para mostrarles que estos chicos viven aquí...” Tanto la educación como el desarrollo profesional multicultural deberían utilizarse con el fin de preparar a maestros y alumnos para excavar en sus propias historias y raíces culturales, y consecuentemente en la naturaleza social del yo. Sólo entonces podrá producirse una transformación personal sustantiva que permita la acción crítica social. En otras palabras, sólo entonces puede una sociedad comenzar a trabajar contra la cultura de la violencia que ella misma genera.

Cuando el desarrollo profesional basado en actividades lúdicas como juegos, representaciones o ferias culturales, propuestas por lo general higienizadas de cualquier tipo de compromiso con el núcleo de los antagonismos sociales, no habrá de despertar conciencia crítica alguna entre los educadores ni entre los alumnos. En una reunión del CDC donde se proponían ideas para un taller docente, un grupo sugirió la posibilidad de organizar una convención donde hubiera que usar pasaportes para moverse de una presentación a la otra. Los impulsores de esta idea creativa, y potencialmente informativa, mencionaron también la posibilidad de visitar los guetos donde viven las personas. Según el testimonio de uno de los jóvenes de Changeton entrevistados durante la investigación: “el gueto está en todas partes, el barrio no es broma y no hay modo de escapar”. Es una pregunta que los facilitadores de un encuentro multicultural semejante deberían plantear a los educadores, con el fin de alentarlos a teorizar acerca de la cultura, y cómo se sobrevive en barrios públicos en ruinas donde las drogas, la violencia y el hambre son realidades de todos los días. Deben explorar qué significa cuidar de padres enfermos, no tener libros de texto, la inevitable ramificación de no confiar en la educación pública, que las fotos de un hermano encarcelado estén pegadas por todo el pueblo, la experiencia de ver cómo a alguien le tiran ácido de batería en el rostro por una riña de pandillas, encontrar a la madre de un amigo muerta en su casa debido a una sobredosis de drogas, qué se siente ser apuñalado, baleado o golpeado por la policía, todas ellas realidades sociales descritas por los jóvenes entrevistados.

Con el propósito de ampliar los beneficios del desarrollo profesional multicultural, los facilitadores en servicio y los participantes de los talleres deben ir más allá de la mera internacionalización del multiculturalismo, y de reducir la diversidad a cuestiones de inmigración (cuando en realidad muchos de los niños cuya voz nadie escucha han estado aquí por generaciones, y están al final de la política interna y exterior estadounidense), limitando así la discusión a los modos de vida en otros países que la mayor parte de los estudiantes nunca han visto. Lo crucial en este punto es desarrollar una comprensión más profunda de aquello que define a una cultura, de modo tal que nos permita avanzar más allá de una noción ahistórica de los valores, las creencias, actitudes, lenguajes y prácticas de los distintos grupos, entendiendo la relación de estos elementos con los abusos de poder.

De este modo, los docentes podrán hacer algo más que el día de las banderas, el día del origami, los festivales gastronómicos y demás, que reducen las complejidades de la cultura a cuestiones estéticas y de entretenimiento. Es analizando los conflictos internos del capital cultural —distintos estilos lingüísticos, cognitivos y de aprendizaje, valores y creencias, formas de conocimiento y demás— donde los educadores pueden comenzar a abordar los distintos tipos de fracaso académico que asuelan a Changeton. El desarrollo profesional multicultural debería así trabajar para preparar a los maestros en etnógrafos, de modo tal que puedan comenzar a entender a las comunidades que supuestamente deben servir, y lo que traen consigo los estudiantes al terreno de la educación formal.

COMPRENDIENDO LA DIFERENCIA

A lo largo de su trabajo, el Comité Directivo Central repetidamente hace mención de la diferencia (por ejemplo: “todos tenemos miedo de la diferencia” y “no deberíamos considerar a estos chicos culturalmente desfavorecidos, sino diferentes”). Sin embargo, el comité debe definir qué significa exactamente este término, y reconocer que la diferencia sólo existe en relación con un referente. La pregunta crítica en esto es: ¿cuáles son los parámetros que definen a ese referente, es decir, la persona o grupo que habla?

En los Estados Unidos, por lo general, el concepto de diferencia no es examinado y pone en cuestión al grupo de referencia dominante: la norma invisible del hombre blanco, de clase media alta, heterosexual, saludable y cristiano en función del cual todos los demás son evaluados y posicionados.

Los educadores no son individuos que establecen comparaciones meramente aleatorias entre los seres del mundo. En realidad, a cada uno corresponde una membresía de grupo, sin importar que esta conexión se perciba y entienda o no como tal. Las personas de piel blanca, por ejemplo, están marcadas por su pertenencia a una categoría que ha sido históricamente utilizada como referente para evaluar negativamente a los demás grupos raciales. Son precisamente estas marcas sociales encargadas de dar forma a las identidades y puntos de referencia las que suelen darse, demasiado a menudo, por sentado, o considerarse universales, humanas.

Las tres primeras capacitaciones en servicio implementadas por el CDC evitaron abordar la cuestión de la diferencia más allá de una aproximación relativista (fenómeno que resulta aún más sorprendente si se tiene en cuenta que las organizaciones externas que contribuyeron a las sesiones llevaban la palabra “diferencia” en sus nombres). En el primero de esos talleres, uno de los facilitadores, después de separar categorialmente al grupo, preguntó a los participantes si se sentían etiquetados. Un hombre blanco advirtió: “hizo que todos nos sintiéramos parte de una minoría”. Otros dijeron sentirse “manipulados” o “segregados”, y manifestaron su rechazo “a ser considerados blancos o no-blancos”. Otros se sintieron incómodos por la diferenciación en función de las clases sociales. El consenso general entre los participantes fue el de haberse sentido “bien respecto de algunas categorías, y mal por otras”.

Para que este ejercicio resulte más productivo, hace falta una discusión profunda acerca del modo en que la sociedad legitima estas divisiones, llevando así la experiencia más allá de cualquier sensación psicológica. De lo contrario, su resultado final se parecerá mucho a la afirmación relativista de un miembro afroamericano del comité, inspirada por este ejercicio de separación apolítico y ahistórico: “Todos estamos mezclados en las diferencias y cada uno de nosotros tiene alguna cosa en común con cualquier otro, todos tenemos diferencias y similitudes.” Esta celebración de la alteridad característica del liberalismo de izquierda desafortunadamente pierde de vista lo distinto de cada experiencia de vida así como también las complejas relaciones que existen entre ellas.

El primer taller ofreció numerosas oportunidades para abordar algunos puntos cruciales acerca de la lucha por la identidad y la diferencia. Por ejemplo, cuando una mujer se sentó en medio de la sala y explicó a los demás: “Nací en Estados Unidos. Mi familia es de Cabo Verde, pero son originarios de Europa (Italia). ¿Dónde estoy? Según decida describirme a mí misma, varía mi estatus de minoría.”

Otro, de vuelta ya en el edificio central del CDC, fue cuando el Director del Departamento de Educación Bilingüe explicó: “Estados Unidos quiere que vengamos aquí y nos acomodemos a categorías ya establecidas, dando por resultado que millones de personas sean consideradas ‘otros’”. Este tipo de situaciones —momentos pedagógicos— ofrecen vastas oportunidades de explorar la historia de las prácticas racistas y de segregación que están social e institucionalmente legitimadas en los Estados Unidos. Aprovechar estos momentos pedagógicos es de fundamental importancia para que la formación docente supere la mera aceptación de las diferencias y los educadores puedan explorar y deconstruir las formaciones sociopolíticas que dan origen a estas diferencias.

REDEFINIENDO EL “ÁREA SEGURA”

A la hora de planificar actividades en servicio para los maestros de su sistema escolar, el Comité Directivo Central Multicultural sostuvo la importancia de garantizar la seguridad y comodidad de los participantes, que pudieran sentirse libres de hablar y compartir experiencias. Durante los preparativos para un taller, un hombre de Cabo Verde informó al facilitador que él preferiría hablar acerca de todos los grupos y cuestiones evitando lo negativo: “nada negativo, nada de violencia, estamos trabajando para eso”. Una de sus colegas, una mujer judía, blanca, estuvo de acuerdo con él: “no deberíamos hablar de cuestiones negativas como los linchamientos, es preferible acentuar la contribución positiva de los distintos grupos”. La representante de estudios sociales, que poco después habría de renunciar a su lugar en el comité, inmediatamente rechazó esta postura: “¡estoy cansada de dar vueltas con platos de comida regional y cambios simples del currículo, y no me gusta la idea de hacer una feria; ese tipo de iniciativas banaliza la educación multicultural, como el Mes de la Historia Negra o el Mes de Martin Luther King!”

Una de las facilitadoras de las actividades en servicio, mientras analizaba junto al comité las posibilidades de reducir el nivel de conflicto en los primeros talleres, afirmó: “podemos ajustar un poco las cosas para que todos se sientan bien”. Dijo al CDC: “hay ciertas cosas que conviene evitar en las primeras sesiones; ciertos asuntos son particularmente rípidos para las personas que todavía no han logrado adaptarse a la idea de vivir en un mundo multicultural”. Este interés por garantizar la comodidad de los asistentes volvió a aparecer cuando la misma facilitadora abrió la discusión del taller señalando “la

necesidad de sentirse seguros y cómodos” a la hora de enfrentar la cuestión de la diversidad. Esta estrategia de interacción tuvo por resultado que una gran variedad de problemáticas y tensiones quedaran sin abordar y, por ende, sin respuesta.

Luego de su declaración de apertura acerca de la seguridad y la comodidad, la facilitadora presentó a los participantes un artículo sobre el privilegio blanco. Tras leer el trabajo en voz alta, algunos de los participantes blancos opinaron que no les parecía que su posición fuera necesariamente una de privilegio. Hubo un acuerdo general en el grupo: “no nos interesa echarle la culpa a los hombres blancos para abordar la educación multicultural”. Una mujer sostuvo: “no entiendo por qué tanta reacción contra el hombre blanco. ¿Cuál es el propósito de este taller y del CDC? En mi opinión, es la tolerancia... la matemática, las ciencias y la lengua no tienen color... lo que necesitamos son estrategias concretas.”

Apenas se les dio la oportunidad, los participantes que se sintieron cuestionados y atacados intentaron, quizás inconscientemente, desplazar el centro de la discusión. A menudo, este desplazamiento se produjo en nombre de las soluciones prácticas y los materiales. Poco dispuesta a abordar la construcción ideológica de la condición blanca, la participante antes citada no sólo demanda “estrategias concretas”, sino que además desea desplazar el eje de la discusión de lo político hacia lo que cree neutral y objetivo: “la matemática, las ciencias y la lengua no tienen color”.⁴

Algo similar ocurrió cuando otra mujer blanca, al enfrentar la cuestión de la supremacía blanca, expresó su frustración con la actividad diciendo: “¡creo que esto no me aporta nada útil! Yo no puedo aprender todo acerca de todos los grupos, culturas o religiones. Hay ciertas cosas que todos los estudiantes necesitan. Hablemos de eso y de todo lo que tienen en común.” Un llamamiento a la armonía y al no compromiso como el anterior se arriesga a una traducción como la siguiente: “esto está yendo hacia un lugar que no me gusta nada. Hablemos de otra cosa: necesidades y materiales educativos en abstracto, por ejemplo”. Si hay ciertas cosas que todos los niños necesitan, y esas cosas son empatía, respeto, aliento y ser tratados con integridad, entonces estamos obligados a dar nombre y enfrentar sus experiencias personales con el racismo, el sexismo, la homofobia, el clasismo, el monolingüismo y demás. El comentario de esta participante corre el riesgo de sostener que las necesidades de los

⁴ Más que un llamado a la tolerancia, los educadores deben cuestionar el privilegio que los blancos tienen de estar en posición de decidir a quién habrán de tolerar y a quién no.

estudiantes no tienen nada que ver con la política cultural. Tal vez haciendo uso de su posición de privilegio para evitar un análisis de las duras realidades que enfrenta la mayor parte de la población, quiso llevar la discusión al terreno de las similitudes, lo que bien puede traducirse como: “hablemos sólo de lo que ustedes tienen en común conmigo, así no me siento incómoda”.

Después de su intervención, la facilitadora señaló que el material sobre el privilegio a menudo despierta “sensaciones de enojo, confusión e incomodidad”. Agregó que éste no era “simplemente un problema racial de blanco y negro”, y que “las cuestiones de género, clase y sexo también eran importantes”. Luego de esta afirmación, lo que pudo haber sido una oportunidad única de discutir el modo en que las luchas por la identidad y la diferencia atraviesan las distintas categorías individuales se había desvanecido, como si la facilitadora recurriese a otras categorías para distraer la atención del grupo de las tensiones que comenzaban a emerger en torno de las cuestiones raciales. Refiriéndose a la transitoria incomodidad que habían experimentado, sostuvo que era necesario aprender a lidiar con situaciones semejantes, sobre todo cuando se trabaja con alumnos: “queremos que los estudiantes se sientan cómodos y seguros, así les va a ir mejor”. No obstante, pasando por alto los comentarios de los participantes, había evitado confrontar los supuestos y posibles prejuicios de las personas que tenía directamente en frente. En tal sentido, es posible sostener que la facilitadora cayó presa de la práctica del *laissez-faire*. En otras palabras: lo que el grupo quiere, lo tiene, y en este caso lo que quisieron fue evitar la discusión acerca de cuestiones urticantes.

Si la comodidad y la seguridad eran realmente una estrategia para que todos mantuvieran una mente abierta durante la actividad, los miembros del CDC, luego de años de haber trabajado juntos, tendrían que haber cuestionado los supuestos y afirmaciones de sus colegas al reunirse a evaluar el resultado de los talleres. No obstante, apoyando lo que acababan de experimentar con la organización de la actividad en servicio, al mismo tiempo que evitando la confrontación, un miembro afroamericano del comité sostuvo: “reconocimos que tenemos un problema, y no sólo para echarle la culpa a alguien... Hay cosas de las que es preciso tomar conciencia, que aparecieron en los ejercicios”. En consonancia con el motivo de la culpa, un director de escuela, blanco, informó al grupo que algunas personas se habían sentido contrariadas por el hecho de que nunca se mencionara a los europeos. Trajo también a colación el asunto del acoso contra el hombre blanco, señalando que “muchas personas se alejan del multiculturalismo porque sienten que está en contra de los hombres y

mujeres blancos... No les parece que la solución sea invertir el peso de la culpa de un grupo a otro”.

La voluntad de abrazar un mundo desculpabilizado señala una enorme contradicción en la lógica interna del comité: como si hasta ese momento las instituciones sociales hubieran funcionado correctamente, y bastase con cambiar las actitudes negativas de los docentes para que las escuelas sirvieran a todos los estudiantes por igual. De pronto, parecía que nadie tenía responsabilidad alguna por lo ocurrido, que las personas eran el mero producto de aquello que habían heredado de la historia y de las instituciones. Como sostuvo un facilitador afroamericano: “hoy no culpo a nadie por eso [la discriminación]”, ya que las personas de la sociedad presente “han heredado tales condiciones”.

Tras las actividades de capacitación profesional implementadas en servicio, la mayor parte de los miembros del comité consideró que los talleres habían resultado “no-amenazadores”, “cómodos”, “inclusivos” y “basados en nuestra sensibilidad y camaradería”. Lo más probable es que los participantes se sintieran seguros debido a esta tendencia a eludir los problemas y tensiones realmente complejos que existían en los grupos, al igual que en sus escuelas, sus ciudades, el estado, la nación y el mundo.

El trabajo futuro del comité debería explorar los modos en que las personas dan vida a las instituciones y prácticas socialmente admitidas que, a su vez, dan vida a las personas. Sostener tozudamente que nadie tiene la culpa de nada equivale a anular la capacidad de acción humana en pro del determinismo histórico que, entendido en este sentido acríptico, hace de las personas objetos de la historia (receptores pasivos) y no sujetos de ella (formadores), imposibilitados de comprometerse con su propia transformación y la del mundo que los rodea.

DALTONISMO

La condición blanca ha desempeñado un papel significativo en la elaboración de los patrones étnicos, las identidades sociales y las instituciones estadounidenses. No obstante, paradójicamente se las ha ingeniado para pasar ella misma inadvertida en tanto categoría. La evasiva ideología que subyace a la construcción social de la condición blanca está tan estratégicamente inculcada que todos aquellos que por cualquier motivo participan de su lógica no pueden, o simplemente no quieren, ver y por ende nombrar su naturaleza opresiva.

Al no reconocer a la condición blanca como una identidad racial, la mayor parte de los blancos se consideran a sí mismos “sin raza” y menos étnicos que los “otros”, dando consecuentemente por sentados los privilegios que les asegura un marcador racial tan ideológicamente cargado (y al mismo tiempo, intencionalmente invisibilizado).

Limitándose al discurso multiculturalista liberal de la sensibilidad, la afirmación y la comodidad, al mismo tiempo que a un abordaje de la educación multicultural basado en la experiencia humana universal y no en políticas de identidad y diferencia, los miembros del CDC hicieron suyas ideas tales como “la unidad y el propósito común”, “trabajar con los docentes para ayudarlos a considerar a todos los demás innatamente iguales”, “el concepto de unidad”, “evitar el encasillamiento de los estudiantes [racialmente subordinados]”, “valorar a todos los alumnos por igual” y “considerar que todos somos iguales bajo la piel”. En esta veta, el CDC celebró que la escuela preparatoria vendiera camisetas con la leyenda “sé daltónico”.*

Aunque estos esfuerzos se hagan con las mejores intenciones, abstenerse de nombrar y analizar los distintos marcadores ideológicos de la diferencia en términos de raza, clase, género, sexualidad y demás puede tener resultados perjudiciales. Es imposible que los educadores lleguen a apreciar a “todos” sus alumnos si niegan cualquier compromiso con sus distintas experiencias de vida, que no son otra cosa que el producto mismo de esas categorías socialmente construidas. Si realmente les interesa trabajar por un cambio social significativo, los docentes deberían desconfiar de lo que parece ser un modo objetivo y justo de tratar a todos los estudiantes por igual, la idea de “yo valoro a todas las personas como seres humanos”. En tanto el proceso de racialización (la asignación de características de comportamiento común a los agrupamientos raciales) comienza a muy temprana edad, resulta imposible negar u homogeneizar artificialmente las experiencias en nombre de un tratamiento supuestamente igualitario.

Lo irónico de todo esto es que en el mismo trabajo que los participantes de la capacitación en servicio tuvieron que leer dos veces, Peggy McIntosh (1990) afirma: “estoy convencida de que se enseña cuidadosamente a los blancos a no reconocer su privilegio... Mi formación escolar jamás me llevó a considerar el problema de mi propia condición como opresor, como persona injustamente privilegiada o tan siquiera como partícipe de una cultura dañada.” Esta construcción social del “no ver” se vio encarnada en la risa de dos mujeres blancas que participaban del primer taller de docentes, cuyo comentario en respuesta a las implicaciones obvias del video *El ojo de la tormenta*, (mejor conocido

como “Ojos marrones Ojos azules”) fue: “No es así, no nos parece... no se trata de una cuestión racial, a le gente le gustas o no.” El CDC debería abordar el modo en que los educadores ignoran realidades de la discriminación como las que manifiestan dos jóvenes de Changeton entrevistados:

Olavo: Te tratan distinto, hombre. Yo estuve como en tres clases donde era el único negro del aula. La maestra le enseñaba a todos menos a mí. Yo siempre le pedía “¿me explica esto?”, pero ella casi siempre me ignoraba.

* En inglés, daltónico es un adjetivo compuesto cuyo sentido literal es “ciego al color” [T].

Roland: Si eres negro, te hacen sentir que eres tonto.

Un abordaje ahistórico y despolitizado de la educación multicultural puede ofrecer reformas que cubran las apariencias, pero el reconocimiento puramente nominal de las diferencias, o su ocultamiento por medio de un abordaje “ciego al color”, no nos conducirá a la erradicación de los parámetros estructurales e ideológicos abusivos en las escuelas estadounidenses.

El objetivo a largo plazo de cualquier proyecto político debería ser el de construir un mundo en que las características biológicas tales como el color, el género y la orientación sexual no tengan significación social negativa alguna o sentido antiético. No obstante, es imposible llegar a ese punto de inmediato, en tanto estas categorías desempeñan un papel fundamental en la producción de identidades sociales, interacciones y experiencia en los Estados Unidos.

ALENTANDO LA PRAXIS: REFLEXIÓN Y ACCIÓN

Entre los miembros del CDC parecía tener amplia aceptación de hecho el supuesto de que determinadas posiciones de sujeto de los individuos (el lugar que esas personas ocupan dentro del conjunto de relaciones sociales) los predisponía a la conciencia teórica. Sin embargo, es preciso que los educadores entiendan que la condición racial, étnica, de género, la clase social y demás de una persona no la predisponen a la conciencia crítica, es decir, no instauran en ella la capacidad de leer las realidades sociales y políticas que conforman la vida de las personas. Al respecto, McLaren (1995) advierte:

Se supone que la proximidad física de una persona al oprimido o su propia posición como oprimido le confieren cierta autoridad especial desde la cual hablar [...] Aquí lo político suele quedar reducido a lo personal, ignorando la teoría en favor de la propia identidad personal y cultural, abstraídas de la complejidad ideológica y discursiva de su formación (p. 125).

Como ya hemos dicho, las formas críticas de la educación multicultural deberían invitar a todos a explorar en profundidad la relación entre sus propias identidades y experiencias individuales y los constructos históricos, económicos e ideológicos mayores de la sociedad, en su indisociable conexión con el poder. Parte de esta conciencia, para el CDC, debiera incluir el análisis de las cuestiones de género, sexualidad y clase social.

TRANSFORMANDO LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Durante el trabajo del CDC, la cuestión del género reveló significativas divisiones ideológicas entre los participantes; divisiones que, a su vez, son representativas de la sociedad en general. Todos los intentos por considerar la discriminación contra la mujer (por no hablar de la dominación patriarcal) como una parte esencial de su tarea multicultural, de hecho, encontró la resistencia de varios hombres dentro del comité. Desestimando la importancia de comprender las políticas de género y la producción de identidades de género, un consejero caboverdiano sostuvo que: “la Constitución incluye implícitamente a la mujer, no se conoce la opresión ¡a menos que se sea negro!”. Esta posición no sólo crea una jerarquía de opresión descontextualizada que prioriza las cuestiones de raza, sino que además se niega a entender las múltiples interrelaciones entre lenguaje, género, raza, clase, sexualidad y demás. Enfrentar a los distintos grupos entre sí, elaborando una jerarquía de oprimidos en vez de crear comunidades multiculturales de solidaridad, es contraproducente. En lugar de reproducir una jerarquía semejante, el CDC debiera haber adoptado las luchas feministas, confrontando al mismo tiempo a las mujeres, en su mayoría blancas, con su propio racismo. No es infrecuente que las mujeres blancas se escondan tras las cuestiones de género para evitarse tener que lidiar con sus propias creencias y acciones discriminatorias.

Algunas mujeres del comité respondieron al comentario del consejero diciendo: “ustedes no saben lo que es ser mujer, ¡las chicas están totalmente excluidas de la currícula de matemática y ciencias!”, “¡aquí no se empodera a

las mujeres ni siquiera a nivel elemental!", "algunas personas son más insensibles a los problemas de género de lo que les gustaría reconocer, así que es un área que habría que incluir". Este último comentario, hecho por una mujer blanca, resulta de crucial importancia, en tanto acababa de negársele el cargo de directora de la preparatoria por motivos que muchos ciudadanos consideraron sexistas. El alcalde, que tenía el voto decisivo, sostuvo que ella carecía de la "presencia" y el "estilo de liderazgo" necesarios para hacerse cargo de la escuela. No obstante, esta discusión fue dejada de lado. De hecho, sólo rara vez habría de reaparecer la cuestión de género en el trabajo del comité. Es preciso que el CDC aborde con mayor profundidad las complejas relaciones entre género y cultura; en otras palabras, la socialización de los papeles sexuales y los discursos concomitantes acerca del modo en que niños y hombres, niñas y mujeres, deben hablar, proceder, caminar, aprender y demás.

ENFRENTANDO EL HETEROSEXISMO Y LA HOMOFOBIA

A lo largo de las discusiones del comité, parece que varios miembros intentaban minimizar la importancia de las políticas sexuales para justificar así no tener que encargarse del asunto (estrategia que tal vez utilizaran también para ignorar los problemas de discapacidad y de género). Así, en determinado momento, la orientación sexual quedó reducida a una cuestión de género: "cuando hablamos de género eso incluye a los gays ¿no? Yo creo que sí". Otros miembros del CDC argumentaron la existencia de una cultura gay: "esos otros, los gays por ejemplo, tienen su propia cultura". "Mejor no meterse con la identificación de grupos: los gays forman parte de la cultura, queremos incluir a todos." Sin embargo, en vez de analizar en mayor detalle la relación entre sexualidad y cultura, parece como si estos dos hombres racialmente subordinados simplemente estuvieran empleando la negativa a "identificar grupos" como justificativo para no mencionar la sexualidad en la declaración escrita del comité. Inmediatamente a continuación, un consejero caboverdiano exclamó: "antes de que nos demos cuenta, los promotores del sida...". Es importante advertir el modo en que la expresión "los promotores del sida" se arriesga a reforzar una frase ideológicamente codificada para hacer referencia

a los gays. Fue precisamente en este punto cuando un director blanco declaró que no estaba dispuesto a comprometerse “con cada grupo que aparezca...”.

Llegando una vez más a una encrucijada en su trabajo, el CDC consideró riesgoso abordar las preocupaciones de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales porque “los diarios sólo van a mostrar que hablamos de la homosexualidad, restándole importancia a la cuestión racial”. Es probable que esta afirmación haya sido hecha para aprovechar el miedo al escándalo mediático con el fin de disuadir a los miembros del comité multicultural de confrontar sus propios prejuicios acerca de la sexualidad. Es muy probable, sin duda, que los medios hicieran un gran alboroto si el grupo decidía enfrentar la homofobia públicamente. De hecho, la prensa de Changaneton ya había reaccionado negativamente al plantearse otros asuntos multiculturales menos polémicos en la comunidad y en la escuela. No obstante, el CDC debía enfrentar el desafío de ser estratégico y al mismo tiempo honesto acerca de los valores y creencias que conformaban la posición individual y del grupo respecto de cada asunto. En otras palabras, el comité debió anticipar la respuesta de la prensa y trabajar para que el grupo pudiera aprovecharse de ella. De todos modos, los participantes no deberían simplemente eliminar las realidades de las políticas sexuales debido a los álgidos debates que pudieran surgir. De hecho, estimular polémicas de este tipo sería extremadamente benéfico para educar e incluir al público general en estas “guerras culturales”.

Un aberrante ejemplo de la indiferencia del CDC por las políticas sexuales tuvo su manifestación durante el proceso de inscripción para una capacitación en servicio provista por el Centro de Educación Física y de la Salud (actividad que no estaba organizada ni tenía relación alguna con los esfuerzos del comité). La primera parte de la conferencia tenía por título “Trabajando y viviendo en ambientes culturalmente diversos”, y la segunda, “Haciendo de las escuelas un lugar seguro para la juventud gay, lesbica y bisexual”. Ninguno de los miembros del CDC expresó su necesidad de informarse mejor acerca de las políticas de sexualidad. Muy por el contrario, el comité eliminó estratégicamente del anuncio del taller cualquier mención de esta sección gay/lesbica cuando salió en busca de fondos públicos para solventar su participación en la primera parte del encuentro. Por otra parte, el grupo nunca buscó activamente, ni siquiera de palabra, la participación dentro del comité de una persona abiertamente gay o lesbiana (o de una persona discapacitada, dicho sea de paso), como sí lo había hecho en el caso de varias categorías étnicas y raciales.

Es preciso que los educadores multiculturales intenten desarrollar un abordaje para enfrentar honestamente la cuestión sexual y que exploren las conexiones existentes entre orientación sexual y las realidades culturales de la vida cotidiana. Sería una verdadera tragedia ignorar la realidad de personas como uno de nuestros jóvenes entrevistados: un alumno que había dejado la preparatoria de Changeton, se había volcado a las drogas y finalmente se suicidó debido al maltrato público sufrido por ser gay.

ENFRENTANDO LA CLASE SOCIAL

La relevancia de la clase social se presentó tempranamente durante el trabajo del Comité Directivo Central Multicultural. El asunto surgió durante el esbozo de la Declaración de Propósitos: “no tratamos bien a los chicos pobres ¿qué hacemos con ellos?” y “la sensibilidad no debiera limitarse sólo a las diferencias étnicas y raciales, sino también incluir los desafíos de género, físicos y mentales, así como también las diferencias socioeconómicas”. Volvió a aparecer durante la primera capacitación en servicio: “en uno de los talleres, los participantes realmente prestaron atención a la cuestión de clase... los que venían de Borton, con sus trajes tan caros, se pusieron colorados”. Cuando se les pidió separarse por clase social en el primer encuentro, muchos participantes expresaron su incomodidad. Sin embargo, es preciso que el CDC desarrolle una comprensión teórica más profunda acerca del modo en que el estatus socioeconómico (más allá de la mera cantidad de dinero que una persona posee) modela en parte los valores, creencias, concepciones del mundo, estilos discursivos, relaciones sociales y acciones de las personas.

El facilitador de la primera capacitación en servicio incluyó en su discurso la historia de la explotación de los pobres en Changeton. No obstante, sus contribuciones fueron consideradas “un pelmazo” por el CDC; es decir, una pérdida de tiempo. La sensación generalizada fue: “qué horror lo de Bur, supuestamente iba a durar diez minutos. Habló más acerca de cosas de obreros y trabajadores manuales que de las distintas poblaciones, ¡totalmente irrelevante!”

Cuando de generar conciencia acerca del multiculturalismo se trata, el capitalismo y el estatus socioeconómico debieran ser considerados cuestiones significativas. Es preciso que el comité aborde la íntima relación entre poder, recursos económicos y control social, para explorar el modo en que las escuelas funcionan como instancias decisivas de socialización que preparan a los

estudiantes para ocupar el lugar que les corresponde, en una fuerza de trabajo jerárquicamente dividida, una que incluye un grado de pobreza. Con el fin de entender mejor las realidades sociales de sus estudiantes y comunidades, el CDC —y los ciudadanos de Changeton— deben estudiar el modo en que las luchas de las distintas clases por la riqueza simbólica y material conforman el pasado y presente histórico de la ciudad, así como también los modos en que los antagonismos de clase han sido históricamente utilizados para instigar el racismo y otras formas de opresión.

Tres años pasaron y no hubo mención alguna del hecho de que la próspera minoría blanca de Changeton fuera quien dirigiera las escuelas (del mismo modo que históricamente habían tenido el control de la ciudad), ni que muchos de los docentes y administrativos ni siquiera viviesen en la comunidad predominantemente obrera. Además, debiera alentarse entre los miembros del CDC una discusión acerca de cómo sus propias perspectivas de clase dan forma a los modos en que consideran a sus alumnos (y viceversa), el tipo de expectativas que ponen en ellos y las distintas formas en que han estado abordando el debate multicultural mismo.

Los jóvenes de Changeton entrevistados a lo largo de esta investigación reconocieron la problemática existente en la relación entre clase social y educación:

Stevie: ¿Sabe de qué me di cuenta? Me di cuenta de que cuando iba a la escuela, si los maestros sabían que venías de un lindo barrio de clase media, te trataban bien. Te prestaban atención. Pero si llegaban a saber que venías de los barrios públicos o algo así...

Carlos: Si venías de un mal barrio, se aseguraban de que nunca lo lograras.

Stevie: Dan por sentado que eres un buscapleitos.

Dion: ¡Automáticamente! ¡Automáticamente!

Esta negación en lo que respecta a las cuestiones de clase y el capitalismo (y sus interrelaciones con la raza y el género) resulta especialmente desconcertante en tanto —como antes se señalara— el mismo año en que el comité comenzó a funcionar, unas 13 000 personas del distrito vivían en la pobreza, y los crímenes cometidos por año en la ciudad llegaban a 6 895.

Una de las actividades con mayor potencial crítico entre las listadas en el informe de proyectos multiculturales de Changeton, resultado de los esfuerzos de capacitación profesional del CDC, fue el “Proyecto del Día de Concientización sobre la Alimentación en el Mundo”. Este proyecto interdisciplinario, en que se involucraron las áreas de matemática, gastronomía y geografía, fue descrito por el diario local del siguiente modo: “Los estudiantes se reunieron en el laboratorio de computación para aprender acerca de los desafíos que enfrentan los ciudadanos de países lejanos en su intento por sobrevivir a la sequía y la pobreza y llevar un plato de comida a la mesa familiar.”

Dado que unas cuatrocientas corporaciones transnacionales controlan dos tercios de los activos fijos de la tierra y el 70% del comercio mundial, y que organizaciones tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el GATT, la Organización Mundial del Comercio, el TLCAN y el G-8 están dando forma al Nuevo Orden Mundial y forjando aquello que McLaren (2000) denomina la “globalización de la miseria”, los alumnos que concurren a este curso sobre el hambre en el mundo debieron haber sido alentados a explorar el modo en que el neoliberalismo (es decir, la explotación corporativa transnacional) y la política exterior estadounidense contribuyen a la pobreza experimentada por los países alrededor del mundo (países que, por otra parte, no son tan lejanos como el artículo del diario quisiera hacernos creer). Debería haberlos alentado también a analizar asuntos ambientales directamente ligados a éstos, como la contaminación, la biotecnología, la ingeniería genética, el agrocomercio y las fábricas de producción a destajo. Además, también tendrían que aprender y teorizar acerca de la pobreza y el hambre en los Estados Unidos, y más específicamente en Changeton. En tanto un cuarto de la población estadounidense experimenta la pobreza en su vida cotidiana, de ninguna manera puede considerársela un problema “lejano”. Así, los estudiantes podrían comenzar a entender la alta tasa de criminalidad y violencia que asola su ciudad, y no caer tan fácilmente víctimas de las ideologías racistas prestas a diseminarse a la hora de explicar el problema de la anomalía cultural dentro de las poblaciones latino y afroamericanas; por ejemplo, que los jóvenes negros son viciosos y faltos de moral. De este modo los cursos, tal como quiere el CDC, serán verdaderamente inter y transdisciplinarios, combinando las áreas de economía (por ejemplo, la economía política del creciente complejo industrial penitenciario), ciencia y tecnología, ciencias políticas, historia, antropología y ética. Es preciso que el CDC provoque un análisis riguroso de las relaciones sociales capitalistas tal como han existido históricamente y existen en la actualidad.

UNA MIRADA AL FUTURO

En sus esfuerzos por definir e implementar la capacitación profesional de sus colegas, el CDC trabajó incansablemente, de un modo altruista, buscando construir los fundamentos sobre los cuales convertir la educación multicultural en parte fundamental del proceso general de educación pública. Con suerte, las polémicas cuestiones que estos tres años de trabajo han dejado sobre la mesa ocupen el centro de la escena en un futuro próximo. Ciertamente es preciso que el CDC continúe su noble tarea de introducir la educación multicultural (evitando la parálisis de afirmaciones del tipo: “no podemos hacer nada en tanto no solucionemos nuestras diferencias ideológicas...”), pero debe ser abiertamente honesto, e insistente, a la hora de señalar en público (con la esperanza de ampliar el debate) el contenido y detalle de las discrepancias que surgen en su seno mismo.

De las observaciones y sugerencias pedagógicas presentadas en este capítulo,⁵ y de la exploración del trabajo de importantes pedagogos críticos como Peter McLaren, quizá los educadores puedan abrir nuevas puertas que favorezcan el desarrollo de la conciencia necesaria para extender las virtudes del desarrollo profesional multicultural en las escuelas públicas, trabajando de un modo más efectivo para erradicar las tensiones culturales, el bajo rendimiento académico y las altas tasas de deserción. Como meta mayor, docentes y alumnos pueden comenzar a influir y democratizar las realidades sociales que

5 Con el fin de responder a la pregunta de investigación “¿cómo fue creado el Comité Directivo Central Multicultural de Chargeton, cómo llegó a definir la educación multicultural y de qué modo operacionalizó esta definición?” (es decir, cuáles fueron sus metas y qué estrategias empleó para alcanzarlas), me valí de los métodos cualitativos de la observación participante y la recolección de documentos. Estuve presente en todas las reuniones del CDC (incluyendo las reuniones en subcomité y las actividades en servicio) y registré las sesiones. También recopilé todos los documentos que se compartieron en el grupo. Los datos más importantes de este estudio consistieron en las observaciones grabadas de todas las reuniones del CDC (debates en mesa redonda, a razón de una por mes), ideas presentadas, asuntos planteados, cuestiones de debate y decisiones tomadas. Esta información, resultado de 54 encuentros del CDC (contando las 20 reuniones en subcomité y las 5 capacitaciones en servicio), fue fundamental a la hora de describir los desarrollos del trabajo del grupo. Con el fin de obtener mayor detalle y corroborar las sesiones grabadas, se recolectaron fuentes secundarias. Éstas consistieron en las minutas oficiales del CDC asentadas en cada reunión por un miembro del comité, los informes de progreso oficiales del CDC, públicamente distribuidos, y entrevistas para clarificar detalles. En todas aquellas oportunidades en que la información discutida durante las reuniones del CDC no resultó clara, entrevistaba brevemente a la/s persona/s luego de la sesión. Para un contraste adicional, también recurrí a la revisión crítica de los miembros, en tanto reconocí que mi propia subjetividad inevitablemente entraría en juego en el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos. En un esfuerzo por alcanzar una descripción coherente de los esfuerzos y tareas del CDC, durante la etapa descriptiva de esta investigación, logré que algunos miembros del CDC leyeran mis descripciones escritas de las reuniones para asegurarme de que fueran, en todo sentido, acertadas. Esta técnica permitió que solicitaran la aplicación de perspectivas alternas respecto de lo ocurrido.

dan forma a la textura propia de la vida escolar. De otro modo, como sostiene McLaren (1995), “la educación multicultural sin una agenda de transformación política puede no ser más que otra forma de acomodamiento del orden social mayor” (p. 126).

Por el contrario, la obra de Peter McLaren lleva forjado un insoslayable compromiso con la justicia social, y con su renovada teoría marxista y su visión política, nos hace confiar en la posibilidad de una realidad y una pedagogía revolucionarias. Agradezco que haya desempeñado un papel tan fundamental en mi vida, y me alegra que se le honre (¡y critique!) con este libro homenaje.

BIBLIOGRAFÍA

Gibson, M. A. (1976), “Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions, *Anthropology and Education Quarterly*, 7, pp. 7-18.

McIntosh, P. (1990), “White privilege: Unpacking the invisible knapsack”, *Independent School*, invierno, p. 31.

McLaren, P. (1980), *Cries from the corridor: The new suburban ghettos*, Agincourt, Methuen.

— (1986), *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*, Nueva York y Londres, Routledge [La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI, 1995].

— (1989), *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Nueva York, Longman [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

— (1995), *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*, Nueva York y Londres, Routledge [Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna, Barcelona, Paidós, 1997].

— (1997), *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*, Boulder, Westview Press [Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio, México, Siglo XXI, 1998].

— (2000), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Lanham, Boulder, Nueva York y Oxford, Rowman & Littlefield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

Pratte, R. (1983), “Multicultural education: Four normative arguments”, *Educational Theory*, 33, pp. 21-32.

Sleeter, C. y Grant, C. (1988), *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*, Nueva York, Merrill.

6. PETER MCLAREN: UN INTELLECTUAL EN DOS REALIDADES

MARCIA MORAES

Hoy en día, la obra de Peter McLaren se fortalece en Brasil, y tiene influencia en campos tan distintos como la educación, la sociología, las ciencias políticas y la filosofía. Este proceso se ha visto acentuado en particular desde 1992, con la traducción de varios de sus libros al portugués: *Rituais na Escola* (1992) (La escuela como un performance ritual), *Vida nas Escolas* (1997) (La vida en las escuelas), *Multiculturalismo revolucionario* (2000a) y *Multiculturalismo crítico* (2000b). Resulta difícil ya encontrar personas de las disciplinas antes mencionadas que no estén familiarizadas con Peter y sus ideas. El reconocimiento del que goza su trabajo puede advertirse fácilmente en los auditorios abarrotados que lo reciben en cada una de sus visitas al Brasil (ya sea en las regiones sur, sureste o en el nordeste).

El núcleo de este capítulo lo constituye un breve análisis de la recepción de la obra de McLaren en dos contextos distintos: por un lado, las áreas rurales del estado de Río de Janeiro, donde trabajo desde 1992 en el programa Inter CAP/UERJ con maestros de escuelas primarias y secundarias, y por otro, un área metropolitana, la ciudad de Río de Janeiro, donde doy clases de maestría.

Como punto de partida de este análisis, recuerdo el planteamiento de Michel Foucault (1980) según el cual un autor es ese individuo cuyos escritos permiten a otras personas pensar distinto de él. Es decir, la obra de un autor puede posibilitar la producción de pensamientos y argumentos que aporten una perspectiva distinta a esa misma obra. Esto es lo que constituye, a mi parecer, una perspectiva discursiva y dialógica.

ENSEÑAR A PETER MCLAREN EN ÁREAS RURALES

Los maestros con los que trabajo en las áreas rurales del estado de Río de Janeiro enseñan a niños y adolescentes de distintos grados y niveles al mismo tiempo, dentro de una misma aula. Muchos de estos alumnos trabajan en el campo y en granjas antes o después del horario escolar, y provienen de familias muy empobrecidas. Muchos van a la escuela sin zapatos, y las marcas que tienen en sus ásperas manitas evidencian el duro trabajo que realizan en las granjas. En algunas de las escuelas hay un único maestro que, más allá de

su función de enseñanza, se desempeña también como director de escuela y prepara la comida para sus alumnos.

Dado que la educación pública es una responsabilidad del estado, el gobierno envía a estas escuelas públicas libros de texto. No obstante, la cantidad de libros suele ser insuficiente para la cantidad de alumnos. Por otra parte, la calidad de los contenidos de estos libros es bastante pobre: implementan la repetición y los ejercicios estructurales en todas las áreas de instrucción. Además de ello, muchos de estos libros presentan una amplia variedad de perspectivas sexistas y racistas. Por si fuera poco, el libro de texto es el único material del que dispone la mayoría de los maestros de estas áreas rurales.

Con esto en mente, el programa que coordino representa un intento de acercar a los maestros sugerencias metodológicas y pedagógicas que les permitan tomar en consideración distintos modos de enseñar no basados exclusivamente en el apoyo de los libros de texto. La dificultad principal que enfrenta este programa es que una vasta mayoría de los maestros no cree en la posibilidad de otros modos de enseñanza (más allá del popular y tradicional sistema “bancario”). Al mismo tiempo, el propósito fundamental del programa es ofrecerles modos de considerar y cuestionar las construcciones del conocimiento tal como se representan en la escuela, así como también distintas perspectivas metodológicas para su trabajo dentro del aula.

En el marco de este programa, mi encuentro con los maestros se denomina “Pedagogía crítica en el aula”. El objetivo principal de este curso es el de explorar y discutir el papel de la teoría crítica en los procesos escolares y de aprendizaje; su relación con las perspectivas epistemológicas dentro del proceso de crear conocimiento y entender los valores semióticos de la ideología y su relación con el proyecto político y social de posibilidad y esperanza para construir una democracia emancipatoria. Dentro de estas perspectivas, la obra de McLaren es uno de los recursos fundamentales a los que apelo. Para estos propósitos, pido a los maestros que lean *La vida en las escuelas* como una de las principales fuentes para entender las perspectivas de la pedagogía crítica.

ENSEÑAR PETER MCLAREN: RURAL CONTRA URBANO

Otro espacio donde empleo la obra de McLaren es en un curso de maestría denominado “Paradigmas epistemológicos en educación”. En esta clase, una de las perspectivas que se ofrece es un análisis de las diversas epistemologías pedagógicas, incluyendo una comparación entre la educación tradicional, la

educación progresista y la educación crítica/radical. En tal contexto, empleo la obra de McLaren para esbozar y comprender los propósitos de la pedagogía crítica. Al igual que en las áreas rurales, los estudiantes tienen La vida en las escuelas como texto obligatorio.

La mayoría de los alumnos de esta clase son maestros, algunos incluso profesores de universidades públicas o privadas; pero otros provienen de distintos espacios y toman el curso simplemente porque necesitan de un diploma de maestría para impartir clases en el nivel universitario. Entre estos alumnos hay abogados, enfermeros, ingenieros y demás. Son personas de distintas áreas, y mi esperanza es que por medio de este curso y sus lecturas de McLaren puedan tener un primer acercamiento positivo a la teoría crítica y de la educación.

Una de las diferencias entre los grupos rurales y los metropolitanos es que la formación de los maestros de las áreas rurales se limita a la preparatoria, mientras que todos los del grupo metropolitano tienen títulos de nivel licenciatura.

La comparación que deseaba traer a colación aquí está basada en una simple pregunta que planteé a ambos grupos como punto de partida de nuestro estudio: “¿cómo describirían brevemente su impresión y el impacto que tiene sobre ustedes la obra de McLaren?” Para este análisis, registré y luego transcribí las respuestas. Lo que sigue son ejemplos de las reacciones de las personas durante nuestra primera discusión luego de las lecturas.

Del grupo rural

Me gusta la idea del diario [como el que utiliza McLaren en *Cries from the corridor/ La vida en las escuelas* como herramienta de reflexión e investigación], ya que me ayuda a entender mejor lo que he hecho con mis alumnos. No creo que el diario sea el punto. El punto es que nunca me hubiese imaginado que alguien podía escribir acerca de las dificultades que experimentamos dentro del aula. Por lo general, se escribe acerca de lo bueno, no de lo malo. Intentan enseñarnos a ser buenos maestros pero no nos dicen qué debemos cambiar.

Bueno, yo creo que Peter dice: “miren, podemos criticar y hacer cambios”.

Yo siempre pensé que les daba alternativas a mis alumnos, pero ahora sé que en realidad estaba reprimiendo sus expresiones, pero sé que debo

permitirles criticar el mundo en que viven. No sabía cuán débil y cuán fuerte podía ser como maestro. Pero también yo tengo que criticar el mundo. No me gusta cómo son las cosas, pero ahora entiendo lo que es este sistema.

Creo que Peter debe de haber sido muy pobre de joven. Si hubiese sido rico, nunca hubiese podido escribir cosas con las que nosotros podemos relacionarnos. Él me demostró que puedo cuestionar las cosas y que no debo tener miedo de lo que estoy pensando como maestra o como mujer.

Por eso creo que esta cosa de la resistencia realmente ocurre. No sabía que esas cosas que ocurren en clase eran resistencias. Los padres también se resisten. Son analfabetos pero quieren que les demos tarea a los chicos. Si llegas a decirles que no hay tarea, son capaces de matarte. A mí la tarea no me gusta por varios motivos. Puedo ver que yo me resisto, también. Algunos días no tengo ganas de enseñar. Algunos días me siento débil, siento que odio mi trabajo, pero ésta es la primera vez que siento que puedo decirlo. Es raro, porque se supone que los maestros estamos para hacer cosas buenas por los niños, pero me doy cuenta que también podemos hacer las cosas mal, podemos influir sus mentes de un modo negativo. Creo que Peter nos dice que podemos cambiar las cosas si queremos y que no somos modelos perfectos.

¿Vieron la parte donde Peter escribe acerca de las mujeres? No lo podía creer. Yo he sido muy reprimida como mujer, pero no sabía nada acerca de la reproducción social, la resistencia y todas esas cosas acerca de las que escribe Peter. Bueno, digo “no sabía” no porque no supiera, sino que “no sabía” en el sentido de que no tenía cómo decirlo. Peter me ayudó a decirlo. Ahora puedo decir “yo sé” y hay cosas que me ponen triste. Pero Peter también está triste. Tal vez la pedagogía crítica necesita que te sientas mal para poder cambiar. No sé. ¿Por qué nadie nos enseñó pedagogía crítica cuando éramos estudiantes?

Del grupo metropolitano

Escribió todo lo que me hubiese gustado escribir. El sistema educativo debe cambiar, y también los educadores. Estoy de acuerdo con todo lo que dice. Me gustaría que escribiese más detalladamente acerca de cómo sobrevivir en medio de las demandas de nuestros directivos.

Me asusta un poco esta perspectiva del empoderamiento, ya que muchos estudiantes de la universidad en que trabajo son ricos. No estoy segura de que McLaren nos haya dicho qué hacer con estos estudiantes dentro de una epistemología de la pedagogía crítica.

Entiendo cuando dice que maestros y profesores son extremadamente ciegos a la hora de pensar sus responsabilidades como agentes sociales. Su idea de una pedagogía dialéctica es poderosa, pero digo ¿cómo se lleva adelante en las aulas? Entiendo sus conceptos, pero no sé exactamente de qué modo se supone que esto se implemente en las aulas del nivel universitario.

Lo que más me gusta es su perspectiva en términos culturales y los aspectos que involucra la cultura. Una única referencia para cultura o diferencia es un gran error.

Me gustaría saber cómo podemos trabajar con estas nuevas formas de poder, como dice McLaren, ya que estamos viviendo bajo una forma de poder liberal que es más perversa y, al mismo tiempo, más eficiente. Desde ya, esto es peligroso. Por ejemplo, entiendo lo que es la pedagogía crítica, pero me gustaría saber qué debo hacer en el aula; es decir, sí quiero aplicar la pedagogía crítica.

Discusión

Ya en estos breves comentarios podemos advertir que el grupo del área rural se posiciona a sí mismo como parte del análisis de McLaren, mientras que las personas del grupo de maestría hablan como si no formaran parte de este proceso. Esto quiere decir que las personas del grupo rural sitúan sus vidas dentro de las dimensiones epistemológicas de la pedagogía crítica mientras que las personas del grupo de maestría hablan acerca de las restricciones sociales como si estuvieran fuera y a salvo de ellas. Es evidente que las personas del grupo de maestría buscan la aplicación de “recetas”; es un grupo al que le preocupa más cómo “hacer” pedagogía crítica o cómo sobrevivir en caso de “hacer” pedagogía crítica. En una actitud diferente, el grupo del área rural discute las perspectivas de McLaren y busca modos de cambio, en particular porque se posiciona y se incluye dentro de los argumentos de McLaren.

A lo largo de ambos cursos, la obra de McLaren no sólo es extremadamente útil, sino también crucial para el desarrollo de perspectivas importantes sobre

la resistencia, la educación crítica multicultural y el análisis de las cuestiones económicas ligadas a la sociedad en general, y a la educación en particular. Más aún, su obra es fundamental dentro del análisis de la naturaleza de las luchas por el conocimiento, el poder, la cultura y la resistencia, en tanto ofrece significativas consideraciones acerca de la producción y la transformación del significado y las historias en las escuelas y en la sociedad.

Los alumnos de la clase de maestría y los maestros de las escuelas rurales llegan a entender que el poder de la verdad es, en última instancia, legitimador, ya que el poder no puede ejercerse sin un discurso de la verdad. Por ello mismo, no puede haber un discurso de la verdad que no tenga poder. La relevancia de la pedagogía crítica en un país como Brasil plantea preguntas cruciales: ¿Cuál es el significado de la verdad? ¿En qué tipo de verdad vivimos? ¿Contra qué métodos de dominación presentes deben trabajar los alumnos para legitimizar su verdad y obtener poder? ¿Cómo ha llegado la verdad de los poderosos a convertirse en la verdad universalizada de todos los miembros de la sociedad? Analizar e intentar dar respuesta a estas preguntas es fundamental si queremos superar la agenda educativa neoliberal. Tal como plantea McLaren (1989):

La enseñanza ocupa siempre un lugar fundamental dentro de un régimen particular de verdad o lógica dominante. La propia enseñanza produce a estudiantes y maestros como sujetos sociales y culturales [...] Si bien puede ser cierto que nunca podremos desterrar la ideología, el maestro debe revelar el modo en que se construye y legitima la subjetividad por medio de los discursos pedagógicos dominantes, y eventualmente desafiar las relaciones imaginarias que los alumnos viven en relación con sus condiciones simbólicas y materiales de existencia (p. 240).

Desde el primer momento, el grupo de maestría busca recetar para “hacer” pedagogía crítica. No obstante, sólo un análisis más profundo de la obra de McLaren les permite ver, por ejemplo, que de nada sirve redistribuir los pupitres en círculo si el instructor aún lleva adelante una lectura de la que sus alumnos sólo son oyentes pasivos. En otras palabras, que lo importante no es el modo en que se distribuyan los pupitres, sino el modo en que podemos trabajar hacia una pedagogía de la liberación.

Más aún, como demuestran las primeras impresiones de ambos grupos, podemos percibir que la clase de maestría está más preocupada por los métodos, mientras que el grupo rural está más conectado a la metodología de la pedagogía crítica. La cuestión aparentemente contradictoria es que, en

comparación al grupo metropolitano, los maestros de las escuelas rurales llevan menos años de experiencia en las escuelas. Esto parece destruir dos creencias ampliamente difundidas, sobre todo por algunos profesores estadounidenses que han censurado el lenguaje de McLaren: primero, la idea de que los maestros de primaria y secundaria no pueden entender los planteos de McLaren porque emplea un lenguaje y un vocabulario demasiado sofisticados; y segundo, que mientras más años pasamos en la escuela, más capaces nos volvemos de dirigir nuestra atención hacia el soporte teórico que informa a las metodologías.

PRIMEROS ENCUENTROS

Conocí a Peter McLaren en Chicago, durante la reunión anual del AERA de 1991, en un homenaje especial a Paulo Freire. Durante este homenaje, no podía creer que estuviera frente a dos de los intelectuales más brillantes de la pedagogía crítica: en primer lugar, Paulo Freire, cuyos libros había leído a la luz de las velas en los subsuelos de mi universidad de posgrado, debido a la represión militar (apoyada por los Estados Unidos) de los setenta; y en segundo lugar, Peter McLaren, con cuyas perspectivas estaba familiarizada desde 1990, cuando leí *La vida en las escuelas*, que un amigo me trajo de los Estados Unidos. Desde entonces, he seguido aprendiendo de la aguda intelectualidad de McLaren, de la sabiduría de un hombre que, creo honestamente, es uno de los intelectuales más destacados de nuestra época.

ALGUNOS PENSAMIENTOS FINALES

En un estudio reciente de datos recolectados de 22 estados brasileños, se demostró que sólo se denunciaba el 0.4% de los crímenes racistas, y que ninguno de los acusados llegó a ser procesado o penalizado de ninguna manera, aun después de presentarse numerosa evidencia criminal. Más aún, según la información oficial, el número registrado de mujeres violadas sólo en el estado de Río de Janeiro ha crecido de 17 596 a 34 831 en el último año (Moraes, en prensa). El número real es, desde luego, mucho mayor del que indican las estadísticas oficiales.

Tales ejemplos no son otra cosa que meros hechos que justifican la urgencia del trabajo de McLaren. Creo que sus argumentos y perspectivas son cruciales para producir cambios sociopolítico-educativos en un país como Brasil. McLaren ofrece una perspectiva posible para superar las desigualdades

sociales al abogar por una forma de multiculturalismo que vaya más allá de las identidades conservadoras y metacéntricas. Y su multiculturalismo revolucionario va más allá del “multiculturalismo” monoculturalista liberal, que no logra abordar la formación de identidades en un contexto global. Dentro de esta perspectiva, McLaren sostiene que en vez de preguntarnos “¿quién puede hablar?” deberíamos preguntarnos “¿cómo podemos hablar juntos?”; y más importante aún “¿cómo podemos llevar este diálogo adelante? ¿cómo entrelazar nuestras voces? Y ¿cuáles son los modos posibles del discurso colectivo?” El multiculturalismo revolucionario por el que aboga McLaren es un multiculturalismo socialista, feminista que desafíe el proceso históricamente sedimentado por medio del cual se producen las identidades raciales, de género, de clase y sexuales dentro de la sociedad capitalista. Por ende, tal como sostiene Peter, el multiculturalismo revolucionario no es un asunto de corrección política, sino una reconstrucción de las estructuras profundas de la economía política, la cultura y el poder en los acomodamientos sociales contemporáneos.

McLaren ha argumentado clara y correctamente que la pedagogía crítica no debiera ser entendida como una boutique de formas superficiales de acomodamientos áulicos democráticos, tales como el círculo de discusión, los maestros como facilitadores y demás. Tales perspectivas, según McLaren, niegan el hecho de que en la pedagogía crítica los maestros y alumnos están comprometidos en una discusión histórica de las luchas sociales. La pedagogía crítica, tal como la percibe McLaren, constituye un proceso dialéctico y dialógico que compromete a los maestros y a los estudiantes a reenmarcar, refuncionalizar y replantear la pregunta de la comprensión misma. Para McLaren, una pedagogía revolucionaria es un proceso donde un sujeto de la historia reconoce que existe en el mundo y que está sujeto a él. De este modo, los significados sociales ocultos pueden ser cuestionados y revisados. Por todos estos motivos, la obra de Peter McLaren es crucial no sólo para mí y para mi trabajo pedagógico como profesora en Brasil, sino también para todos los individuos ubicados en ese infierno políticamente construido al que se conoce como tercer mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, M. (1980), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*, Nueva York, Pantheon.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Continuum [Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976].

— (2000), *Pedagogia da autonomia*, Río de Janeiro, Paz e Terra [Pedagogía de la autonomía, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002].

Giroux, H. (1988), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Nueva York, Bergin & Garvey.

McLaren, P. (1989), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Nueva York, Longman [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

— (1992), *Rituais na escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, Petrópolis, Vozes [La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI, 1995].

— (1997), *A vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*, Porto Alegre, Artes Médicas.

— (2000a), *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*, Porto Alegre, Artes Médicas [Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio, México, Siglo XXI, 1998].

— (2000b), *Multiculturalismo crítico*, São Pablo, Cortez.

McLaren, P., Leonard, P. y Gadotti, M. (eds.) (1998), *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*, Puerto Alegre, Artes Médicas.

Moraes, M., *Ser humana: A mulher em questão*, Río de Janeiro, DP&A, en prensa.

—, *Ser humana: Quando a mulher está em discussão*, Río de Janeiro, DP&A, en prensa.

CUARTA PARTE
EL MCLAREN MARXISTA

7. LA “INEVITABILIDAD DEL CAPITAL GLOBALIZADO” CONTRA LA “PRUEBA DE LA INDETERMINABILIDAD”: UNA CRÍTICA MARXISTA

MIKE COLE

Comenzaré este capítulo discutiendo el modo en que la globalización y el capitalismo se presentan como características de vida naturales, inevitables y permanentes del siglo XXI. Luego, examinaré el posmodernismo y el marxismo procurando establecer sus respectivos análisis del presente y sus “visiones” de futuro.

Mientras que para los capitalistas y sus partidarios políticos y académicos la globalización del capital resulta indiscutible, para los posmodernos nada es cierto, ni siquiera decible. Por ende, ningún programa de acción, ninguna sugerencia siquiera acerca del mundo futuro opuesta al capitalismo, es posible. En tal sentido, el posmodernismo resulta, si bien a menudo sin intenciones, solidario con las necesidades del capital. El marxismo, por otra parte, ofrece tanto un análisis y una crítica del capitalismo como una visión de un nuevo orden mundial posible: el socialismo.

El capítulo concluye con una evaluación de la contribución de la obra de Peter McLaren a estos debates. A pesar de su breve (y en mi consideración lamentable) romance con el posmodernismo, sostendré que McLaren es uno de los académicos marxistas más importantes del mundo dentro del campo de la teoría educativa, que ha desempeñado, y continúa haciéndolo, un papel central en la lucha por un mundo justo y equitativo.

¿LA INEVITABILIDAD DEL CAPITAL GLOBALIZADO?

La “globalización” se ha convertido en una de las ortodoxias de los años noventa y continúa dominando el presente siglo XXI.¹ Se la proclama en los discursos de prácticamente todos los políticos convencionales, en las páginas financieras de los diarios y en los informes de las empresas; es moneda corriente en los boletines corporativos y en los encuentros de los empleados de ventas (Harman, 1996, p. 3). Su premisa es que frente a la competencia global, los capitalistas se ven obligados a competir cada vez más en el mercado

1 El análisis que sigue está basado en Cole (1998a) y (2005).

mundial. Su argumento es que, en esta nueva época, los capitalistas sólo pueden hacerlo en tanto se conviertan en corporaciones multinacionales y operen a escala mundial, fuera de los confines de los estados-nación. Esto, sostiene sus protagonistas, disminuye la función del estado-nación, siguiéndose de ello que hay poco, por no decir nada, que pueda hacerse al respecto. El capitalismo se presenta a sí mismo como “si determinara el futuro con tanta seguridad como las leyes de la naturaleza hacen que las mareas se levanten para guiar los botes” (McMurty, 2001, p. 2).² El fetichismo de la vida, por medio del cual las relaciones entre las cosas o mercancías adquieren una cualidad mística, ocultando las verdaderas relaciones (de explotación) entre los seres humanos, hace que el capitalismo parezca natural y por ende inalterable. Los mecanismos del mercado se transforman así en una fuerza natural que no guarda relación alguna con los deseos humanos (Callinicos, 2000, p. 125). El capitalismo es reverenciado:

como si hubiese sustituido al entorno natural. Se proclama a sí mismo por medio de sus líderes financieros y políticos como coextensión de la libertad, e indispensable para la democracia, de modo tal que cualquier ataque contra la explotación o la hipocresía del capitalismo se convierte en un ataque contra la libertad mundial y la democracia misma (McLaren, 2000, p. 32).

La globalización, anunciada como un fenómeno nuevo, busca ponerle el último clavo al ataúd de cualquier posible orden mundial distinto. Tiene por función ideológica la de mistificar lo que está ocurriendo. La tarea más importante que desempeña, al presentar el desarrollo capitalista como algo natural, es la de reforzar la falsa impresión de que no hay nada que pueda hacerse. El mensaje de la globalización es que el mundo de hoy es como es, y que es preciso tomar ciertas medidas como resultado. Básicamente, es preciso que los estados muestren su aquiescencia con los requisitos del mercado global.³

2 Como explica Rikowski (2001a), debido a que otras áreas de ganancia resultan cada vez más riesgosas (por ejemplo, los negocios virtuales en internet) y a la disminución de las tasas de ganancia en las áreas tradicionales, el capital corporativo busca expandirse en el sector público. Por otra parte, las naciones firmantes de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) están comprometidas a abrir los servicios públicos al capital corporativo (p. 1). Esto supone un doble ataque interrelacionado y una amenaza contra el concepto del “estado de bienestar”.

3 Irónicamente, la clase capitalista y sus representantes que solían burlarse de lo que ellos consideraban la metafísica del “determinismo económico marxista” (los procesos económicos determinan todo lo demás, incluso la dirección futura de la sociedad) son hoy los campeones de la “revolución mundial del mercado” y la consecuente inevitabilidad de la “reestructuración económica” (McMurtry, 2000). Es preciso señalar que algunos de ellos sostienen que la globalización, si bien es inevitable, puede ser

Cualquier idea de lucha de los trabajadores, por no hablar de la revolución socialista, es cuanto menos “antigua” e inapropiada. Aquellos que continúan hablando de derrocar al capitalismo son prácticamente dinosaurios.⁴ Al mismo tiempo, se canaliza la energía creativa de la mayor parte de la clase trabajadora para evitar su confrontación con las trayectorias globales del capitalismo hacia propósitos culturales más seguros. Los marxistas se refieren a este fenómeno como la creación y cultivo de una falsa conciencia.⁵

El thatcherismo y la economía de Reagan resultaron cruciales no sólo para sentar los fundamentos de la revolución neoliberal, sino también, en el caso particular de Thatcher, para desacreditar al socialismo. La caída de la Unión Soviética es utilizada para apoyar la idea de la inviabilidad del socialismo.⁶

¿Dónde podríamos entonces encontrar interpretaciones alternativas de nuestro mundo en este siglo XXI? En el resto del presente capítulo, analizaré las contribuciones de los posmodernos, por un lado, y de los marxistas, por otro.

atemperada. El primer ministro británico Tony Blair, por ejemplo, defiende el capital global como “una fuerza para el bien”. Para una crítica de esta posición, véase Cole (2005).

4 Si bien el socialismo no es intuido hoy como una amenaza, tal no es el caso, desde luego, del fundamentalismo islámico, actualmente percibido como una verdadera amenaza, al menos por el capitalismo occidental.

5 Las manifestaciones actuales de la falsa conciencia están señaladas por el desvío de la energía creativa de la clase trabajadora hacia el alcohol y las drogas, los bares, los clubs, la música pop, los talk-show, el fútbol, las telenovelas, los juegos de video y el DVD. De un modo significativo, la ITV, el canal comercial específicamente destinado a la clase trabajadora británica, preocupado por el descenso general del público de noticias, dedica hoy más espacio a las noticias relacionadas con “el placer, el consumo y las noticias del mundo del espectáculo” (Wells, 2001, p. 1). Al mismo tiempo, el supremo tecnológico de nuestra era, internet, que tiene una enorme posibilidad de desempeñar un papel significativo en la liberación de la clase trabajadora y que puede ser utilizada, y a menudo lo es, de manera progresista, ha permitido también un desvío aún más sinuoso. En vez de ser utilizada como una fuente de conocimiento para la liberación, suele utilizársela para ampliar la distribución de trivialidades. Y en otra faceta más siniestra, comienza a ser utilizada también como un lugar de opresión. Buen ejemplo de ello son los numerosos sitios que predicán el odio racial y, entre hombres mayormente, los dedicados a una pornografía cada vez más violenta (Amis, 2001).

6 Esto fue austeramente reiterado por el ministro de Relaciones Exteriores británico Jack Straw en un artículo intitulado “Globalization is Good for Us” [La globalización nos conviene]: “Desde el colapso del bloque soviético, no existe ya una ideología coherente en oferta” (The Guardian, 10 de septiembre, 2001). Vale la pena recordar que los voceros del capitalismo (Margaret Thatcher y Ronald Reagan, entre otros) nos dijeron que este colapso traería aparejados la libertad y la democracia. Si es cierto que lo ha hecho, ha traído también consigo la falta de techo, el desempleo, las mafias, las drogas y la pornografía infantil.

EL POSMODERNISMO Y LA PRUEBA DE LA INDETERMINABILIDAD

Sin duda alguna, el posmodernismo ofrece un antídoto contra la “naturalidad”, la “inevitabilidad” y la “permanencia”. La posmoderna británica Elizabeth Atkinson define al posmodernismo como:

- » La resistencia contra la certeza y la resolución;
- » el rechazo de nociones inalterables de realidad, conocimiento o método;
- » la aceptación de la complejidad, falta de claridad y multiplicidad;
- » el reconocimiento de la subjetividad, la contradicción y la ironía;
- » la irreverencia por las tradiciones filosóficas y morales;
- » el intento deliberado de desbaratar los supuestos y presuposiciones;
- » el rechazo a aceptar límites o jerarquías en los modos de pensar, y
- » el desbaratamiento de las oposiciones binarias, que definen las cosas en términos disyuntivos (2002, p. 74).

Criticando aquello que denomina el “marxismo economicista” (Lather, 2001, p. 187), la feminista posmoderna Patti Lather afirma que su intención es la de desafiar “la voz masculinista de la abstracción, la universalización y la posición retórica ‘del que sabe’, esa que Ellsworth llama ‘la de Aquel que tiene la Historia correcta’” (p. 184). Para contrarrestar lo que ella considera la “insistencia de los marxistas en la ‘historia correcta’” (p. 184), propone “un pensamiento dentro de la ‘prueba de la indeterminabilidad’ de Jacques Derrida”, con “sus obligaciones a la apertura, el desplazamiento y la no-dominación”, donde “las cuestiones están en movimiento constante y nadie puede definir las, terminarlas, cerrarlas” (p. 184). La posición de Derrida (1992) es que “una decisión que no pasara la prueba de la indeterminabilidad no sería una decisión libre” (citado en Parrish, 2002, p. 1). Richard Parrish explica:

Cualquier afirmación —posición discursiva— es una afirmación universal que para ser universal debe re-fundarse continuamente a sí misma. Cualquier posición, incluso la posición de que las posiciones universales son imposibles, es una afirmación universal y es por ende considerada universalmente reiterable. Esta reiterabilidad universal niega en su estructura la legitimidad de los contraargumentos que otros presenten, negando así a los otros como fuentes independientes de sentido (Parrish, 2002, p. 1).

Lather intenta vincular a Derrida con Marx trayendo a nuestra atención que en su libro *Getting Smart* ha cerrado la sección sobre “posmarxismo” con la profecía de Foucault según la cual “resulta claro, aun si uno admite que Marx habrá de desaparecer por ahora, que algún día reaparecerá” (Foucault, citado en Lather, 1991, p. 45). No obstante, ella rechaza lo que considera, por parte de los marxistas, un “discurso de dominación, transparencia, racionalismo y el reposicionamiento del marxismo económico como el ‘discurso maestro de la izquierda’” (Lather, 2001, p. 187). Antes que una vuelta al materialismo histórico (la creencia de que el desarrollo de los bienes materiales necesarios para la existencia humana es la fuerza primaria que determina la vida social),⁷ Lather se interesa por una “praxis de lo no tan seguro” (p. 184), “una praxis que exceda la lógica binaria o dialéctica” (p. 189). Esta “praxis posdialéctica” se centra en “el titubeo ontológico, conceptos de bajo peso ontológico, una praxis sin sujetos ni objetos garantizados, orientados hacia las aún incompletas condiciones y potencialidades pensables de los ordenamientos dados” (p. 189).

En realidad, la adopción de una “praxis” de ese tipo por parte de Lather no reposiciona el marxismo; al contrario, lo abandona por completo. (Véase más adelante una discusión de la praxis dialéctica en el contexto de la Teoría del Valor del Trabajo). Para Lather, nada es cierto ni está decidido. Citando a Derrida, Lather asegura que la indeterminabilidad es “un recordatorio ético-político constante...de que la responsabilidad moral y política sólo puede ocurrir dentro del no saber y el no estar seguro” (Lather, 2001, p. 187). Los esfuerzos académicos de Lather son informados por Alison Jones (1999), quien concluye “con un llamado a una ‘política del descontento’, una práctica ‘del fracaso, la pérdida, la confusión, el malestar y la limitación frente a los grupos étnicos dominantes’” (Lather, 2001, p. 191). Lather y Jones sostienen ser anti-colonialistas al apoyar el deseo de los estudiantes maoríes de disolver “los grupos de discusión basados en la igualdad étnica” (p. 190).

Si bien resulta siempre vital desafiar el colonialismo y el racismo de los grupos dominantes (véase Cole, 2003), no queda en claro de qué modo la lista de políticas y prácticas negativas de Jones (el descontento, el fracaso, la pérdida, la confusión, el malestar, la limitación) pueda contribuir en esta lucha. Además, en tanto Lather cree que “todo el conocimiento opositivo termina

7 Como materialistas históricos, los marxistas analizan la evolución de la sociedad partiendo del comunismo primitivo, pasando luego a la esclavitud y del feudalismo al capitalismo. Sólo en el capitalismo, sostienen, las fuerzas productivas de la sociedad son tales que el socialismo resulta una alternativa viable. Sólo en ese momento es técnicamente posible la noción de “a cada quien de acuerdo a sus necesidades”.

viéndose arrastrado dentro del orden contra el que intenta rebelarse” (Lather, 1998, p. 493), resulta difícil de advertir el potencial progresivo posible de un anticolonialismo como el que ella y Jones sostienen, o incluso en el proyecto general de Lather. ¿Están estos estudiantes maoríes predestinados a ser arrastrados por el orden dominante (el colonialismo)? Y mientras ¿es la indeterminabilidad todo lo que pueden ofrecerles los docentes posmodernos? De hecho, lo único que Lather ofrece, por medio de su conclusión, es la afirmación de que “hay fuerzas activas ya en el presente” y que habremos de “avanzar y experimentar la promesa que hoy resulta imprevisible desde la perspectiva de nuestros marcos conceptuales presentes” en la búsqueda de “un futuro que debe preservarse siempre por venir” (Lather, 2001, p. 192).

Cualquier defensor de la injusticia social estará seguramente encantado de oír que Patti Lather, quien como tantos otros de los posmodernos contemporáneos a principios de los ochenta sostenía que “el feminismo y el marxismo se necesitan el uno al otro” (Lather, 1984, p. 49) y que “la revolución está dentro de todos y cada uno de nosotros y no tardará en producirse” (1984, p. 58), sostiene hoy la contradictoria postura de que el futuro es un libro abierto, con cierto potencial progresivo, y en el que toda oposición se ve arrastrada dentro del orden dominante. Esto no lleva al cambio social ni a la justicia social, y es sintomático del modo en que el posmodernismo actúa hoy como un apoyo ideológico del capital nacional y mundial (Cole y Hill, 1995, 2002; Cole, 2003, 2004a).

UNA VISIÓN ALTERNATIVA: DEFENSA DEL SOCIALISMO

En marcado contraste con los defensores y promotores del capitalismo globalizado, y ofreciendo el tipo de afirmación positiva acerca del futuro negado por los posmodernistas, Meiksins Wood ha afirmado que “la lección que podemos vernos obligados a sacar de nuestra condición económica y política actual es que un capitalismo humano, ‘social’, verdaderamente democrático y equitativo es una utopía más irreal que la del socialismo” (Meiksins Wood, 1995, p. 293).

La conciencia creciente de las difíciles situaciones que atraviesa la mayor parte de la humanidad luego de los sucesos del 11 de septiembre de 2001, abre cierto espacio para plantear una visión alternativa de socialismo. Al hacer una distinción de contraste respecto de los argumentos de, por ejemplo, Thatcher y Straw, la izquierda sostiene que no es el socialismo el que se ha visto desacreditado, sino las dictaduras del este de Europa (y otras partes del mundo) que decían ser socialistas. Como bien dice Callinicos (2000), los marxistas deben

atravesar el estafalario mecanismo ideológico dentro del cual cualquier alternativa concebible al mercado es considerada inviable debido a la caída del estalinismo (p. 122) o del “socialismo de estado” dictatorial antidemocrático.

Como señala Birchall (2000), en la historia moderna se han producido sólo unas pocas revoluciones notables, demasiado pocas como para deducir de ellas cualquier principio absoluto. “Ningún científico que mereciese ese nombre basaría una ley científica en tan pocos experimentos” (p. 22). Según señala, “es posible que haga girar una moneda y obtenga ‘cara’ cinco veces seguidas, pero eso difícilmente pruebe que todas las monedas caerán del mismo modo” (*ibid.*).

Analizando las revoluciones francesa y rusa y la guerra civil española, Birchall concluye que la única lección general que puede sacarse de ellas no es que la revolución conduzca a la tiranía, según gustan afirmar los capitalistas y sus partidarios, sino más bien que es el hecho de no completar una revolución el que abre camino a la tiranía (2000, p. 22). Entonces ¿cuáles son las oportunidades de un orden mundial socialista verdaderamente democrático, como el que imaginaba Marx? ¿Acaso el desarrollo del capitalismo global avanzado ha descartado esta posibilidad? ¿Ha triunfado definitivamente el capitalismo?

En realidad, el capitalismo es un asunto bastante turbio. En él, las cosas rara vez fluyen sin problemas. De hecho, la trayectoria del universo social del capital lo obliga a estrellarse continuamente contra los límites de su propia constitución y existencia. No obstante, este movimiento destructivo descansa por completo en la capacidad laboral de los obreros, su fuerza de trabajo; de allí que donde quiera que esté el capital, también esté el trabajo, “contribuyendo, encubriendo y nutriendo su desarrollo... deteniéndole la mano mientras nos muerde” (Rikowski, 2001b, p. 11). El capital no puede volverse “no capital”. “Sin embargo, el trabajo puede convertirse en trabajo...desligado de su forma actual de valor” (p. 11). El único futuro viable para la clase trabajadora es el socialismo. “Un futuro con futuro, un futuro posible para nosotros basado en la implosión del universo social capitalista” (p. 11).

La teoría del valor del trabajo de Marx (TVT), por ejemplo, explica del modo más conciso posible por qué el capitalismo es objetivamente un sistema de explotación, sean los explotados conscientes o no de ello, e incluso sea este asunto importante para ellos o no. La TVT ofrece también una solución a esta explotación, proponiendo así una praxis dialéctica, una auténtica unión entre teoría y práctica.

Según la TVT, los intereses de los capitalistas y los trabajadores son diametralmente opuestos, en tanto el beneficio de los primeros (las ganancias)

es un costo para estos últimos (Hickey, 2002, p. 168). Marx sostuvo que el trabajo de los obreros está encarnado en los bienes que producen. Los capitalistas se apropian de los productos terminados y finalmente los venden sacando de ellos ganancias. No obstante, al trabajador se le paga sólo una fracción del valor que crea con su labor productiva; el salario no representa el valor total que crea. Se supone que se nos paga por cada segundo de trabajo. Sin embargo, bajo esta apariencia, este fetichismo, el día laboral (al igual que ocurre en situación de servidumbre) se parte en dos: el trabajo socialmente necesario (y esto es lo que representa el salario) y el trabajo excedente, trabajo que no se ve reflejado en el salario. Ese excedente es la base de la plusvalía, donde reside la ganancia del capitalista. Mientras que el valor de las materias primas y del desgaste de la maquinaria se transfiere de manera simple a la mercancía que se produce, la fuerza de trabajo es una mercancía peculiar, única, en tanto crea nuevo valor. “Esta cualidad mágica del valor de la fuerza de trabajo resulta por ende crítica para el capital” (Rikowski, 2001c, p. 11). “La fuerza de trabajo crea más valor (ganancias) al consumirse del que ella encierra y cuesta” (Marx, 1966, p. 351). A diferencia, por ejemplo, del valor de una mercancía dada, que sólo puede realizarse en el mercado en sí misma, el trabajo crea nuevo valor, un valor mayor que él mismo, un valor que antes no existía.

Es por este motivo que la fuerza de trabajo resulta de fundamental importancia para el capitalista en su búsqueda de acumulación del capital. Al capitalista o capitalistas (hoy día los capitalistas pueden, desde luego, consistir en un grupo de accionistas, por ejemplo, más que ser directamente propietario de negocios) les interesa maximizar la ganancia, y esto supone (con el fin de crear la mayor cantidad posible de valor nuevo) mantener los salarios de los trabajadores tan bajos como sea “aceptable” en cualquier país o periodo histórico dado, sin que lleguen a provocarse huelgas u otras formas de resistencia. Por ende, el modo capitalista de producción es, en esencia, un sistema de explotación de una clase (la clase trabajadora) por otra (la clase capitalista).

Si bien la lucha de clases es endémica —e inerradicable y perpetua— dentro del sistema capitalista, no siempre, ni siquiera típicamente, adopta la forma de un conflicto abierto u hostilidad explícita (Hickey, 2002, p. 168). No obstante, por fortuna para la clase trabajadora, el capitalismo es proclive a la inestabilidad cíclica, viéndose sujeto a periódicas crisis políticas y económicas. En tales momentos, existe la posibilidad de la revolución socialista. La revolución sólo puede producirse cuando la clase trabajadora, además de ser una “clase-en-sí” (un hecho objetivo debido a la explotación común inherente

que es resultado de la TVT), se convierte en una “clase-para-sí” (Marx, 1976). Con esto, Marx se refiere a una clase con conciencia subjetiva de su posición social de clase; es decir, una clase con “conciencia de clase”, incluida en ello la conciencia de su explotación y la superación de la “falsa conciencia”.

Marx sostuvo que sólo si la clase trabajadora se convierte en una “clase-para-sí” tiene la posibilidad de tomar el control de los medios de producción, la economía y el poder político. La toma de la economía constituiría una revolución socialista (Hill y Cole, 2001, p. 147). Ésta, desde luego, no es una alternativa sencilla, pero es la clase trabajadora la que tiene mayores posibilidades de encabezar una revolución semejante.

Como bien señala Michael Slott (2002):

Los marxistas han entendido perfectamente que hay muchos obstáculos para que la clase trabajadora se convierta en un agente universal del socialismo. Al mismo tiempo, han sostenido que, debido a los intereses particulares, el poder colectivo y las capacidades creativas que son generadas por la posición estructural de los trabajadores dentro de la sociedad, es más probable que sea la clase trabajadora el núcleo de cualquier movimiento de transformación social (p. 419).

Para Marx, el socialismo (etapa anterior al comunismo, estado de existencia en que el estado habrá de marchitarse y todos viviremos comunamente) era un sistema mundial en que “tendremos una asociación donde el desarrollo libre de cada uno sea la condición del desarrollo libre de todos” (Marx y Engels, 1977, p. 53).

Una sociedad semejante sería democrática (como tal, debe distinguirse el socialismo a la manera de Marx de los regímenes no democráticos del bloque soviético) y sin clases, estando los medios de producción en manos de muchos y no de pocos. Los bienes y servicios serían producidos de acuerdo con la necesidad, y no por mero afán de ganancia.⁸

⁸ Resulta irónico que los países del antiguo bloque soviético hayan sido falsamente denominados “comunistas” por Occidente. En realidad (más allá de que muchos de ellos tuvieran ciertas características positivas: empleo pleno, vivienda para todos, servicios públicos y sociales gratuitos y demás), eran dictaduras antidemocráticas donde una élite disfrutaba de privilegios especiales y la mayor parte de la población trabajaba como esclava. En todo caso, estas sociedades de Europa del Este eran estados socialistas deformados, alejados de la concepción marxista de una futura “fase más alta de la sociedad comunista” (que habría de llegar luego de la fase temporal del socialismo). En la sociedad comunista, “cuando el trabajo ya no sea meramente un medio de vida sino la primera necesidad vital”. “Todas las

LA OBRA DE PETER McLAREN

¿Qué tiene que ver Peter McLaren con el análisis anterior? En un trabajo que escribiera tiempo atrás con David Hill, regañamos a Peter McLaren por su defensa del posmodernismo como una fuerza progresista; en particular, por su idea de que el posmodernismo de “resistencia crítico” constituye una apropiación efectiva por parte de la izquierda del “posmodernismo lúdico” (McLaren, 1994, p. 199).⁹ Nuestro trabajo se publicó en junio, y tres meses después, Peter (amigo y camarada cercano) y yo nos encontramos y pasamos una noche juntos en Halle, Alemania del Este, donde el desempleo marcó un récord debido al cierre de una planta química y donde, dicho sea de paso, prácticamente nadie de las personas con quien hablamos quería el regreso de la vieja RDA.¹⁰ En

fuentes de riqueza cooperativa fluyen de manera más abundante...[y el principio guía es] de cada cual según su capacidad, a cada cual, según sus necesidades” (Marx, *Crítica del Programa de Gotha*, 1875; citado en Bottomore y Rubel, 1978, p. 263). En un mundo comunista, se realiza la “bondad original” de la humanidad, y “el interés privado de cada uno” coincide “con el interés general de la humanidad” (Marx, *La sagrada familia*, 1854; citado en Bottomore y Rubel, 1978, p. 249). De los diez países que he podido visitar que dicen ser socialistas, para mí Cuba es el más cercano a lo que yo entiendo por el espíritu del socialismo. Creo que los socialistas pueden aprender mucho de sus experiencias.

9 El argumento de Peter no es nuevo, ya sea dentro de la teoría educativa o fuera de ella. La idea del “posmodernismo lúdico” se basa, por ejemplo, en los escritos de Baudrillard (1984), donde en “total desesperanza” (citado en Gane [ed.], 1993, p. 95), sobrevivimos juguetonamente entre los vestigios de la vida (p. 95). El “posmodernismo de resistencia”, por otra parte, tendría un enfoque teórico fundamentalmente distinto del posmodernismo lúdico, y representaría un desafío al statu quo. En palabras de Atkinson (2002), es “una especie de shock” (p. 78) para el establishment, en tanto desnuda los subtextos y los silencios textuales (p. 80). (El surrealismo y otras formas artísticas desempeñaron y continúan desempeñando funciones similares, tal como hacen, por ejemplo, ciertos cómicos alternativos). No obstante, por más subversivas que estas formas artísticas puedan ser, no ofrecen ningún rumbo para el cambio. Mi posición y la de Hill fue (y es) que los “dos posmodernismos”, sin importar el potencial progresista y radical que pueda tener el “posmodernismo de resistencia”, son en realidad uno, y que el posmodernismo es en esencia reaccionario. Sostenemos que la naturaleza esencialmente reaccionaria del posmodernismo está directamente relacionada con su negación de la posibilidad del metarrelato, lo que obstaculiza cualquier agenda para el cambio social (Cole y Hill, 1995; véanse también Cole y Hill, 1999a, 1999b, 2002; y Cole, 2003, 2004a). Recientemente, Atkinson (2003) ha intentado vincular el “posmodernismo lúdico” al “de resistencia”. Según ella, el posmodernismo puede actuar como una forma de resistencia oponiendo su “danza lúdica... juguetera... irónica... incansable, formadora... contra lo absurdo” (p. 5). Atkinson concluye pidiendo una combinación de la diversión y la resistencia: “Quiero algo más que un carnaval... una vez al año. Quiero escuchar las voces del margen, plantear las preguntas que surgen de la incertidumbre, la hibridación y la multiplicidad. Quiero hablar lo atroz y tener pensamientos horribles. Quiero hacer preguntas que creen problemas” (2003, p. 12). (Para una crítica, véase Cole, 2004a.)

10 Como ya he señalado antes, me gustaría disociarme completamente del “socialismo de estado” o estalinismo antidemocrático y dictatorial en sus múltiples disfraces como fue practicado allá. La concepción del marxismo que propongo en este capítulo está a considerable distancia de muchas de las prácticas que fueron ejercidas en el nombre de Marx. Creo en un socialismo democrático donde la modernidad cumpla su promesa de igualdad y libertad o égaliberté, según la describe Balibar (citado en Callinicos, 2000, p. 22).

aquella oportunidad, Peter trató de convencerme de que su intento era el de incorporar ciertas ideas del postestructuralismo en sus creencias marxistas. Yo sostuve, por el contrario, que al adoptar el posmodernismo, Peter, al igual que Lather, estaba abandonando el terreno del marxismo. Poco después de nuestro encuentro, del que Peter publicó un resumen (McLaren, 1997, pp. 100-101), McLaren dio por terminado su romance con el posmodernismo y volvió a asumir un renovado compromiso con la teoría y la práctica marxista (si bien imbuido de cierto respeto residual por algunos aspectos del posmodernismo).

En qué medida esta decisión pueda haberse visto influenciada por nuestra noche en Halle es menos importante que la decisiva contribución que Peter (por ejemplo, McLaren, 2000) y sus coautores (sobre todo Ramin Farahmandpur; véase McLaren y Farahmandpur, 2002a, 2002b) están haciendo a la revitalización del marxismo.¹¹

En *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* (2000), McLaren retornó decisivamente al terreno del materialismo histórico y el socialismo democrático (opuesto al estalinismo). En este libro hay críticas mordaces contra el capitalismo global (en las que, para ser justo, se involucra también su fase posmoderna), junto a un compromiso con el socialismo futuro e incisivas críticas contra el posmodernismo.

Así, siguiendo al Che, McLaren habla de su “indignación por la despreocupación y la indiferencia con las que el capital destruye vidas humanas

11 ACERCA DE NUESTRA ESTADÍA EN HALLE, PETER HA ESCRITO:

“El tiempo que pasé contigo fue un paso significativo en el retorno de mi trabajo a la senda de Marx. No cabe la menor duda de que... escucharte hablar en Halle, pasar tiempo contigo, experimentar Alemania del Este contigo, realmente me sacudió,... fue un momento decisivo, tal vez el momento decisivo; desde ya, el paso siguiente fue la relectura de las críticas que tú, Dave [Hill] y Glenn [Rikowski] han hecho a mi trabajo... y también la correspondencia que hemos sostenido por correo electrónico... y comencé a reeducarme gracias a la ayuda de camaradas como tú, leyendo el *Capital* y otra media docena de libros de Marx, Marx y Engels, y también Hegel (vía la tradición marxista humanista de *News and Letters/Dunayevskaya*), ajustándome a un programa de estudio y diálogo con otros marxistas, trabajando con Ramin [Farahmandpur] y otros estudiantes marxistas... y comencé a leer a los abiertamente marxistas gracias a Glenn, prestando atención al trabajo de Glenn sobre la teoría del valor del trabajo... y leyendo los más importantes diarios marxistas como el *Science and Society* y por fin al conocer a Peter Hudis, de *News and Letters*, y pasar tiempo con él en Los Ángeles y aprender muchísimo” (correspondencia personal, 2002).

El romance de McLaren con el posmodernismo todavía resuena. Así, en una edición reciente del muy influyente *British Journal of Sociology of Education*, Michael Slott organiza una crítica del posmodernismo crítico, citando la obra de Peter, junto a la de Henry Giroux y Stanley Aronowitz, como ejemplos del género. Para ser justos con Slott, cabe decir que en una nota al final habla del “retorno a Marx” de McLaren (Slott, 2002, p. 424, n. 2). Sin embargo, esta nota de ningún modo da cuenta del impacto de la obra de McLaren durante el último decenio en la tarea de hacer visible el marxismo en los debates pedagógicos estadounidenses. En la actualidad, McLaren es uno de los marxistas activos más visibles de los Estados Unidos.

—desproporcionadamente por lo que se refiere a los trabajadores del mundo y a las poblaciones de piel oscura—, y aparta a los ricos de la compasión y la obligación de rendir cuentas” (2000, p. 42 [61]) y de la necesidad de derrocar al capitalismo, en tanto sólo el socialismo puede transformar el corazón humano.

desdichados de la Tierra simplemente forman parte de su manera de divertirse” (*ibid.*). Su feroz repulsión por el desprecio posmoderno del socialismo es feroz: “[lo han injuriado] como un indeseable intruso del pasado; lo mismo que un intruso sin hogar, sucio y lleno de polvo, que se te aproxima en el camino al lugar donde sueles tomar tu capuchino, exigiendo que le pongas atención a su rostro sin afeitarse y a sus ojos llorosos” (p. 191 [249]).

Sin embargo, Peter aguarda el futuro con optimismo. Percibe el surgimiento de una nueva conciencia social, anunciado del modo más dramático por las recientes protestas contra la Organización Mundial del Comercio en Seattle, Québec y Genoa. Como él mismo señala:

No quiero decir con esto que no sea posible encontrar a los jóvenes de hoy armando jaleo, felices, frente a un adormecedor programa de juegos en la televisión, pero estoy más convencido que nunca de que las contradicciones dialécticas y las relaciones internas del capitalismo se están volviendo para ellos más flagrantes y menos aceptables como una fatalidad histórica. Saben que el capitalismo no admite oposición alguna contra sus demandas imperialistas (McLaren, 2003, p. 14).

La reciente vuelta de Peter al marxismo y su abandono casi total del posmodernismo no han pasado inadvertidos por los principales posmodernistas. De hecho, el ataque de Patti Lather contra el marxismo (convencional) (Lather, 2001) antes criticado está dirigido a Peter McLaren (específicamente, contra un artículo suyo publicado en *Educational Theory* [McLaren, 1998]). La suya es “la voz masculinista de la abstracción, la universalización y la posición retórica ‘del que sabe’, esa que Ellsworth llama ‘Aquel que tiene la Historia correcta’” (2001, p. 184). El suyo es el “discurso de dominación, transparencia, racionalismo y el reposicionamiento del marxismo económico como el ‘discurso maestro de la izquierda’” (p. 187).

Según Lather, el llamado de McLaren a una pedagogía revolucionaria viene a ser lo mismo que “una cosa de chicos” (2001, p. 184), “demasiado fuerte, demasiado erecta, demasiado rígida” (1998, p. 490), en comparación

a la “cosa de chicas” que favorece Lather (2001, p. 184). Esa “cosa de chicas” no es otra que la deconstrucción. Para facilitar el pensamiento dentro de “la prueba de la indeterminabilidad”, los posmodernistas se comprometen a un interminable y relativamente ahistórico proceso de deconstrucción, llamado a desafiar

Al educador, el investigador, el activista social y el político no sólo a deconstruir las certezas en torno de las cuales pudieran sostener la necesidad de cambio, sino también a deconstruir sus propias certezas respecto de por qué sostienen esta idea (Atkinson, 2002, p. 7).

Esto puede sonar bien, pero qué hacen a fin de cuentas estas subjetividades por producir el cambio social una vez que todas sus concepciones se han visto desafiadas. ¿Qué se construye después del proceso de deconstrucción? A diferencia de McLaren, que es muy claro en cuanto a la necesidad de construir un socialismo democrático, los posmodernistas no ofrecen respuesta alguna. Esto se debe a que no pueden hacerlo (Hill, 2001a; Rikowski, 2002, pp. 20-25). La deconstrucción “busca hacer justicia a todas las posiciones... dándole a cada una de ellas la oportunidad de justificarse, de hablar originariamente de sí mismas y de ser elegidas antes que impuestas” (Zavarzadeh, 2002, p. 8). De hecho, para Derrida (1990, p. 945), “la deconstrucción es la justicia” (cursivas mías). Por ende, una vez emprendido el proceso de deconstrucción, la justicia se hace patente, y no queda ninguna dirección discernible hacia la cual dirigirse. Al declarar en la primera página del prefacio a su libro *Getting Smart: Feminist Research & Pedagogy With/In the Posmodern* su “interés de larga data por el modo en que podemos pasar del pensamiento crítico a la acción emancipatoria” (1991, p. xv), Lather no hace de hecho más que perder el tiempo. Luego de doscientas páginas de texto en las que se hace indicaciones acerca de la necesidad de una praxis de investigación emancipatoria, en las que se proclama que los objetivos de la investigación debieran apuntar a entender la deficiente distribución de poder y recursos en la sociedad, con la vista puesta en el cambio social, nos deja preguntándonos de qué modo podría llegar a realizarse semejante cosa.

La deconstrucción sin reconstrucción tipifica el conocido divorcio entre la academia y la realidad del campo de lucha. El posmodernismo no puede ofrecer ningún tipo de estrategia para alcanzar un orden social distinto y por ende, al apoyar la explotación capitalista, resulta esencialmente reaccionario.

Esto es precisamente lo que quieren decir los marxistas (y otros) cuando afirman que el posmodernismo sirve para quitar más poder aún al oprimido y mantener el capitalismo global.¹²

En su intento por defender que “la deconstrucción posmoderna... no es lo mismo que la destrucción” (2001, p. 77), Atkinson cita a Judith Butler, quien sostiene que “deconstruir no es negar ni descartar, sino poner en cuestión y, tal vez más importe aún, abrir un término... a un uso o empleo nuevo, previamente no autorizado” (1992, p. 15; citado en Atkinson, 2000, p. 77).

Esto es exactamente lo que hace el marxismo. La gran diferencia es que los conceptos marxistas —como, por ejemplo, el fetichismo inherente a las sociedades capitalistas, por medio del cual las relaciones entre cosas o mercancías asumen una cualidad mística que esconde las verdaderas relaciones (de explotación) entre los seres humanos— ofrecen herramientas tanto para analizar la sociedad como para entender su naturaleza explotadora y apuntar hacia otra sociedad que no lo sea. La TVT es un buen ejemplo de ello.

Los posmodernistas son claramente capaces de hacer preguntas, pero según ellos mismos reconocen, no de dar respuestas. Como ha señalado Glenn Rikowski, esto nos lleva a preguntarnos ¿cuál es entonces la actitud posmodernista hacia la explicación? Las estrategias verdaderamente políticas requieren de explicaciones (qué salió mal, por qué fallaron el análisis, las tácticas, etc.) para poder implementar mejoras. ¿Tienen los posmodernistas alguna noción de mejora (de la sociedad, de las estrategias políticas)? Si la tienen, necesitan de algún tipo de explicación. En realidad, no creo que les interese ninguna de las dos, y por ende no pueden tener una estrategia política para el mejoramiento humano (citado en Cole, 2003, p. 495).

A todo esto, repetiré una vez más que el posmodernismo puede resultar liberador para individuos o grupos locales. Pero para ser políticamente válido, un análisis debe ligar el “pequeño espacio” a la “gran escena”. Como sostiene McLaren, “todos los grupos oprimidos debieran agruparse en un esfuerzo por luchar en contra de la desigualdad en todas sus odiosas manifestaciones” (2000, p. 202 [264]). No obstante, esto no basta. Es necesaria, además, una visión socialista. Cita a Raya Dunayevskaya, quien sostiene que “sin una filosofía de la revolución, el activismo se desperdicia en mero antiimperialismo y

12 En un viaje a Sudáfrica en 1995, se me pidió que presentara una crítica marxista del posmodernismo en un seminario del que participaban algunos de los más influyentes posmodernistas sudafricanos. Habiendo pasado un tiempo considerable en las calles y en los campos de refugiados, les pregunté a ellos qué podían hacer por sus habitantes, pregunta que fue respondida con un silencio glacial.

anticapitalismo, sin llegar a manifestar *para qué es*” (p. 204 [266]). El posmodernismo, una vez más según sus propios partidarios admiten, no es capaz de reunir a las personas ni de ofrecer una solución a la opresión que padecen ni a sus luchas. Resulta así antitético de la justicia y el cambio social (Cole, 2003, 2004a).

En Norteamérica, la obra de McLaren quizás haya tenido su mayor influencia dentro de la esfera de la pedagogía crítica (y la educación multicultural).¹³ Sin embargo, en *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* (2000), McLaren parece romper con esta tradición. De hecho, los motivos pedagógicos del retorno de McLaren al paradigma marxista quedan expresadas en una pregunta fundamental: “¿de qué manera los educadores adoptan un modelo de liderazgo que pueda oponer resistencia a la explotación capitalista global y crear un nuevo orden social?” (p. 91 [129]). Según McLaren, la respuesta a esta pregunta no puede formularse en términos de una crítica posmoderna pero tampoco en los términos de la pedagogía crítica que, al igual que su aliado político, la educación multicultural, ya ha dejado de ser una plataforma social y pedagógica adecuada. Sólo la pedagogía revolucionaria pone al poder y el conocimiento en curso de choque con sus propias contradicciones internas, y ofrece un destello provisional de una sociedad nueva liberada de la esclavitud del pasado. Esto, sostiene McLaren, sólo puede buscarse dentro del pensamiento dialéctico de intelectuales revolucionarios como el Che y Freire. Para ellos, el capitalismo no es natural ni inevitable, sino, de hecho, la antítesis de la libertad y de la democracia. Jamás, sostiene McLaren, han sido más necesarios el Che y Freire que en este momento de la historia.

La pregunta acerca del papel que pueda desempeñar la educación en la transformación de la sociedad es extremadamente problemática. De hecho, Lather advierte que si bien McLaren:

Reconoce el fracaso de la izquierda educativa en los Estados Unidos para producir el cambio no sólo en las relaciones capitalistas globales sino también en su objetivo más específico, el de la escolarización, [...] termina luego pidiendo más de lo mismo, en términos de “¿se animarán las escuelas a construir un nuevo orden social?” (Lather, 2001, p. 186).

13 La considerable influencia de McLaren en el desarrollo del multiculturalismo crítico en las Américas tuvo su análogo en el Reino Unido, donde los debates estuvieron más centrados en la educación multicultural opuesta a la educación antirracista (Cole, 1998b; Short y Carrington, 1998; Cole, 1998c; Waller et al., 2001, pp. 165-166).

un destello provisional de una sociedad nueva liberada de la esclavitud del pasado. Esto, sostiene McLaren, sólo puede buscarse dentro del pensamiento dialéctico de intelectuales revolucionarios como el Che y Freire. Para ellos, el capitalismo no es natural ni inevitable, sino, de hecho, la antítesis de la libertad y de la democracia. Jamás, sostiene McLaren, han sido más necesarios el Che y Freire que en este momento de la historia.

La pregunta acerca del papel que pueda desempeñar la educación en la transformación de la sociedad es extremadamente problemática. De hecho, Lather advierte que si bien McLaren:

Reconoce el fracaso de la izquierda educativa en los Estados Unidos para producir el cambio no sólo en las relaciones capitalistas globales sino también en su objetivo más específico, el de la escolarización, [...] termina luego pidiendo más de lo mismo, en términos de “¿se animarán las escuelas a construir un nuevo orden social?” (Lather, 2001, p. 186).

Por un lado, los omnipresentes aparatos ideológicos enmascaran la tiranía del capitalismo. Louis Althusser sostuvo que, en la presente era, de los aparatos ideológicos del estado, el educativo constituye el aparato ideológico más importante a la hora de transmitir la ideología capitalista (Althusser, 1971). Según hemos sostenido antes, con el fin de funcionar efectivamente y proteger sus intereses, el capitalismo necesita impedir que la clase trabajadora se convierta en una “clase-para-sí”. Esto se logra mediante un doble proceso. Por un lado, se fomenta una concepción del mundo en la que el capitalismo es considerado natural e inevitable; por otro, se nutre la “falsa conciencia”, por medio de la cual se desvía la conciencia por caminos inofensivos (por ejemplo, comerciales) (Cole, 2004b). Para el capitalismo es importante que el sistema educativo no dificulte este proceso. De hecho, los requerimientos actuales de la ideología hacen que el sistema educativo desempeñe un papel activo tanto en la difusión del consumismo (un beneficio tanto material como ideológico para los capitalistas) como en la naturalización del capitalismo mismo. Esto se expresa tanto en la intromisión de los negocios en las escuelas como en el uso de las escuelas para promover los valores comerciales, proceso que se ha visto acelerado en gran medida en Gran Bretaña bajo el Nuevo Laborismo (Allen y otros, 1999; Cole y otros, 2001; Hill, 2001a, 2001b; 2005a; Rikowski, 2001d). Lo cierto es que muchas escuelas y universidades, alrededor del mundo, están “maleducando” a las personas (Cole, 2004c; Hill, 2003, 2004a, b, c).

No obstante, los AIE escolares nunca son totales ni ubicuos. Pero si bien reconozco las limitaciones del poder de las escuelas y maestros, considero que los maestros pueden desempeñar un papel válido en el desafío de las desigualdades dominantes y en el despertar de la conciencia en la búsqueda de un sistema económico, social y educativo más igualitario. Los maestros socialistas británicos han logrado resistir y continúan desafiando la “comercialización” de la educación y la educación para la conformidad. Esto adquiere la forma de una resistencia organizada dentro de los sindicatos docentes y grupos tales como la Alianza de Maestros Socialistas (<www.socialist-teacher.freeserve.co.uk>), el grupo Hillcole (<www.ieps.org.uk.cwc.net/hillcole.html>) y la Red de Promoción de la Comprehensive Education.* Además de ello, los maestros, tanto individualmente como en grupos, están creando y abriendo espacios dentro del Currículum Nacional y del Currículum Oculto¹⁴ destinados a desafiar a la educación para la conformidad (Cole et al., 1997; Hill y Cole, 1999, 2001; Hill, 2001a, 2004d; Cole, 2004c; Cole (ed.), 2004). Aun así, éstos continúan siendo bolsones marginales y relativamente aislados de resistencia. Uno puede suponer que es semejante el caso de los Estados Unidos, y que el toque de diana de McLaren está destinado a un pequeño grupo de activistas de izquierda que, no obstante, están dispuestos a aumentar su influencia de cualquier modo posible. Los maestros socialistas continuarán luchando contra la falsa conciencia del modo que les parezca apropiado en cada situación dada. No es aquí el lugar para discutir las distintas estrategias para lograrlo, pero para un análisis extenso véase Hill en este mismo libro, también Cole y otros (2001).¹⁵

* La “comprehensive education”, una de cuyas traducciones posibles sería “educación en conjunto”, es una particularidad del sistema educativo británico, y comprende una serie de institutos de segunda enseñanza en que, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los sistemas de educación tradicional, no se separa a los alumnos según su nivel de aptitud. [T.]

14 Desde 1988, Inglaterra y Gales tienen un Currículum Nacional prescrito, que se ha visto modificado por la labor legislativa del Nuevo Laborismo. El Currículum Oculto hace referencia a todo aquello que ocurre en las instituciones educativas fuera del currículum formal.

15 Respecto de la resistencia general al capitalismo, McLaren ha escrito poco tiempo atrás acerca de sus experiencias en la resistencia a la actual (abril de 2003) invasión de Irak: La entrega de vastas áreas de tierra para la cosecha de monocultivos industriales a las multinacionales a menudo tiene por resultado la degradación ecológica, obligando a muchos a migrar hacia las grandes ciudades y vivir en condiciones indignantes y a trabajar demasiadas horas en puestos inestables (Harman, 2000). Hay aproximadamente 100 millones de “chicos de la calle” hambrientos y abusados en las ciudades más importantes del mundo; reaparece la esclavitud, y unos dos millones de niñas de entre cinco y quince años se ven arrastradas al mercado de la prostitución globalizada (Mojab, 2000, p. 118). Se estimó que durante 2001 más de 12 millones de niños menores de cinco años murieron de enfermedades directamente relacionadas con la pobreza (Movimiento para el Desarrollo Mundial, 2001). Aproximadamente 100 millones de seres humanos carecen de una vivienda adecuada, y 830 millones de personas no tienen la “comida asegurada”,

CONCLUSIÓN

Me gustaría cerrar mi exposición con unos pocos datos recientes y actuales acerca del estado del capitalismo globalizado en los Estados Unidos, Gran Bretaña y los “países en vías de desarrollo”. En cuanto a Estados Unidos, durante los años ochenta, el 10% superior de las familias aumentó su ingreso familiar promedio en un 16%, el 5% superior lo hizo en un 23% y el 1% superior en un 50 por ciento. Al mismo tiempo, todo el 80% de abajo mostró alguna pérdida, y el 10% inferior perdió el 15% de sus ingresos (George, 2000; citado en McLaren y Pinkney-Pastrana, 2001, p. 208). La tasa de pobreza subió del 11.7% en 2001 al 12.1% en 2002, mientras que el número de pobres aumentó también 1.7 millones para llegar a 34.6 millones (Instituto Estadunidense de Censos, 2003).

En Gran Bretaña, los últimos datos muestran que el 1% más rico de la población posee el 22% de la riqueza, mientras que el 50% más rico llega a sumar el 94% (*Social Trends*, 2003). Esto significa que la mitad más pobre de la población posee tan sólo el 6% de toda la riqueza (Hill y Cole, 2001, p. 139). En lo que respecta al ingreso en Gran Bretaña, el quinto menos afortunado de la población recibe menos del 10% del ingreso disponible, mientras que el quinto más favorecido se lleva más del 40% (*Social Trends*, 2002, p. 97). Más de uno de cada cinco chicos de Gran Bretaña no pasa un sólo día de vacaciones fuera del hogar por año, ya que sus padres no pueden afrontar los gastos (p. 87).

En lo concerniente a los “países en vías de desarrollo”, la pobreza en África y América Latina ha aumentado en los dos últimos decenios en términos tanto absolutos como relativos. Casi la mitad de la población mundial vive con menos de dos dólares estadounidenses por día, y un quinto vive con tan sólo uno (Movimiento por el Desarrollo Mundial, 2001).

De hecho, el mundo está polarizándose en economías centrales y periféricas, creciendo en tal medida la brecha entre ricos y pobres, entre poderosos y desposeídos, que hoy las 300 corporaciones más grandes del mundo son responsables del 70% de la inversión extranjera directa y del 25% de los activos de capital del mundo (Bagdikian, 1998; citado en McLaren, 2000, p. xxiv [xxix]), y la suma de los activos de las tres personas más ricas del mundo exceden la suma del PIB de los 48 países más pobres. Por si fuera poco, la suma de los ingresos de las 225 personas más ricas del mundo se aproxima al total

es decir, pasan hambre (Mojab, 2001, p. 118). Las estimaciones indican que, de persistir las tendencias actuales, en toda América Latina, salvo en Chile y Colombia, la pobreza continuará creciendo durante el decenio próximo a un ritmo de dos personas pobres más por minuto (Heredia; citado en McLaren, 2000, p. 39 [57]).

de los ingresos anuales del 47% más pobre de la población mundial (Heintz y Folbre, 2000; citado en McLaren y Farahmandpur, 2001, p. 345), y tan sólo 8 empresas registran ganancias mayores que las de la mitad de la población mundial (Movimiento para el Desarrollo Mundial, 2001). Como si su intención fuera la de destacar estas atroces injusticias globales, y como un indicador también de la cantidad de capital de que disponen los estados capitalistas de occidente, los Estados Unidos y Gran Bretaña han gastado cientos de miles de millones de dólares en la invasión y ocupación de Irak.

Sin importar qué digan los voceros y defensores del capital global, este obscuro estado de cosas no es inevitable ni irreversible. Y todo lo que pueden ofrecer los posmodernos a estos males no es otra cosa que soluciones estrictamente locales e incertidumbre, falta de claridad y supuestos desmontados, prolijamente encapsulados por “la prueba de la indeterminabilidad”. Si bien esas subjetividades que tanto les interesa poner en el centro de la escena son importantes, sólo el marxismo ofrece una visión alternativa de futuro. Esta visión puede extenderse —y lo ha hecho— más allá de la “hermandad del hombre” de los socialistas tempranos, hasta incluir todas las distintas y complejas subjetividades. El socialismo puede y debe concebirse como un proyecto donde identidades subjetivas tales como el género, la “raza”, las capacidades físicas, las preferencias sexuales y la edad tengan todas alta importancia en la lucha por una igualdad genuina (Cole y Hill, 1999a, p. 42).¹⁶

Dadas las enormes ganancias que los capitalistas acopian gracias al proceso de acumulación global del capital, todos aquellos movimientos que sean considerados rebeldes o incluso resistentes al capitalismo habrán de enfrentar la brutalidad del estado, como atestiguan las reacciones a las recientes protestas anticapitalistas (véase Rikowski, 2001d). Resulta entonces necesario, le guste o no a los posmodernistas, que hombres y mujeres permanezcan “fuertes, erectos y rígidos” (Lather, 1998, p. 490; Lather, 2001, p. 187) antes que “no tan seguros” (Lather, 2001, p. 187) en su resistencia contra el capitalismo global. De todos modos, no es su capacidad o no de estar a la altura de las circunstancias el motivo de que los movimientos de masas por el cambio social no puedan triunfar. Como señala Callinicos, sin importar la inevitable

16 La clase, no obstante, sigue siendo central. Esto queda claramente demostrado en la actual ocupación de Irak. Si bien el conflicto puede tener distintas connotaciones raciales y de género, y si bien esta ocupación es parte del proyecto de hegemonía imperialista estadounidense (Cole, 2004c), se trata en última instancia de un problema de clase y capitalismo: la privatización de los servicios públicos en Irak, la propiedad y el control del petróleo; en síntesis, aumentar las ganancias globales del capital a expensas de la clase trabajadora, exprimir más y más plusvalía del trabajo de los obreros. (Véase la discusión sobre la TVT.)

e intensa resistencia del capital, “el obstáculo mayor para el cambio no es... la revuelta que pueda provocar en los privilegiados, sino la creencia de que semejante cosa es imposible” (2000, p. 128).

Desafiar este clima requiere de coraje, imaginación y fuerza de voluntad inspirados por la injusticia que nos rodea. Bajo la superficie de nuestras sociedades supuestamente contentas, estas cualidades se encuentran en abundancia, y una vez movilizadas, pueden dar vuelta el mundo (Callinicos, 2000, p. 129).

Haciéndome eco de la afirmación de Meiksins Wood (antes citada) de que un capitalismo humano, “social”, verdaderamente democrático y equitativo es una utopía más irreal que la del socialismo (1995, p. 293), diré que sólo el socialismo puede ofrecernos un futuro justo e igualitario.¹⁷

Si bien puede subvertir creencias establecidas por su propia esencia, el posmodernismo no es capaz de ofrecer una alternativa a la barbarie del capitalismo. Es por tal motivo que la readopción de la teoría y la práctica marxista por parte de McLaren es más que bienvenida.

BIBLIOGRAFÍA

Allen, M., Benn, C., Chitty, C., Cole, M., Hatcher, R., Hirtt, N. y Rikowski, G. (1999), *Business, business, business: New Labour's education policy*, Londres, The Tufnell Press.

Allman, P. (2001), “Educación on fire”, M. Cole, D. Hill y P. McLaren, *Red chalk: On schooling, capitalism and politics*, Brighton, Institute for Education Policy Studies.

17 Alex Callinicos ha escrito acerca de la necesidad de revivir “la imaginación utópica; es decir, nuestra capacidad de anticipar, o delinear al menos, una forma de coordinación económica eficiente, democrática y no centrada en el mercado” (2000, p. 133), “prestando seriamente atención a los modelos de planificación democrática socialista..., un sistema mucho más descentralizado de planeamiento en que la información y las decisiones fluyan horizontalmente entre los distintos grupos de productores y consumidores antes que verticalmente del centro hacia las unidades productivas” (p. 123). En la “imaginación utópica” de Callinicos resuena la “imaginación revolucionaria” de Paulo Freire:

Ésta es la posibilidad de ir más allá del mañana sin necesidad de ser ingenuamente idealistas. Es el utopismo como una relación dialéctica entre la denuncia del presente y el anuncio del futuro. Anticipar el mañana con los sueños de hoy. La pregunta es... ¿se puede soñar o no? Si resulta cada vez menos posible, la pregunta que debemos hacernos es cómo hacerlo posible (Freire y Shor, 1987, p. 187).

En comparación, la idea de que la democracia liberal pueda continuar defendiéndonos de los peores excesos del capitalismo y permitiéndonos existir como seres civilizados más allá de la profundización y expansión de las contradicciones internas del capitalismo resulta “una utopía completamente ridícula” (Allman, 2001, p. 13).

Althusser, L. (1971), *Lenin and philosophy and other essays*, Londres, New Left Books.

Ascherson, N. (1997), "Don't be fooled: Multinationals do not rule the world", *Independent on Sunday*, 12 de enero.

Amis, M. (2001), "A rough trade", *The Guardian Weekend*, 17 de marzo.

Atkinson, E. (2002), "The responsible anarchist: Postmodernism and social change", *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), pp. 73-87.

Bagdikian, B. H. (1998), "Capitalism and the information age", *Monthly Review*, 50, (7), pp. 55-58.

Birchall, I. (2000), "Revolution? You must be crazy!", *Socialist Review*, núm. 247, diciembre, pp. 20-22.

Bottomore, T. y Rubel, M. (1978), *Karl Marx: Selected writings in sociology and social philosophy*, Harmondsworth, Pelican Books.

Callinicos, A. (2000), *Equality*, Oxford, Polity.

Cole, M. (1998a), "Globalization, modernisation and competitiveness: A critique of the New Labour project in education", *International Studies in Sociology of Education*, 8 (3), pp. 315-332.

(1998b), "Racism, reconstructed multiculturalism and antiracist education", *Cambridge Journal of Education*, 28 (2), pp. 37-48.

— (1998c), "Re-establishing antiracist education: A response to Short and Carrington", *Cambridge Journal of Education*, 29 (2), pp. 235-238.

— (2003), "¿Might it be in the practice that it fails to succeed? A Marxist critique of claims for postmodernism as a force for social change and social justice", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), 487-500.

— (2004a), “Fun, amusing, full of insights, but ultimately a reflection of anxious times: A critique of postmodernism as a force for resistance, social change and social justice”, en J. Satterthwaite, E. Atkinson y W. Martin (eds.), *Educational counter-cultures: Confrontations, images, vision*, Stoke on Trent y Sterling, Trentham Books, pp. 19-34.

— (2004b), “Rethinking the future: The commodification of knowledge and the grammar of resistance”, M. Benny C. Chitty (eds.), *For Caroline Benn: Essays in education and democracy*, Londres, Continuum.

— (2004c), “‘Rule Britannia’ and the new American Empire: A Marxist analysis of the teaching of imperialism, actual and potential, in the English school curriculum”, *Policy Futures in Education*, 2 (3).

— (2005), “New Labour, globalization and social justice: The role of education”, G. Fischman, P. McLaren, H. Sunker y C. Lankshear (eds.), *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*, Lanham, Rowman and Littlefield, Cole, M. y Hill, D. (1995), “Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction”, *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2), pp. 165-182.

Cole, M. (ed.) (2004), *Education, equality and human rights: Issues of gender, “race”, sexuality, special needs and social class*, 2a. edición, Londres, Routledge/ Falmer.

— (1999a), “Into the hands of capital: The deluge of postmodernism and delusions of resistance postmodernism”, D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G.

Rikowski (eds.), *Postmodernism in educational theory: Education and the politics of human resistance*, Londres, The Turnfell Press, pp. 31-49.

— (1999b), “Ex-left academics and the curse of the postmodern”, *Education and Social Justice*, 3 (1), pp. 28-30.

— (2002), “‘Resistance postmodernism’ - progressive politics or rhetorical left posturing?” D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Books.

Cole, M., Hill, D. y Shan, S. (1997), *Promoting equality in primary schools*, Londres, Cassell.

Cole, M., Hill, D., Rikowski, G. y McLaren, P. (2001), *Red chalk: On schooling, capitalism and politics: Mike Cole, Dave Hill and Glenn Rikowski in discussion with Peter McLaren*, Brighton, Institute for Education Policy Studies.

Derrida, J. (1990), “The force of law: The mystical foundation of authority”, *Cordozo Law Review*, noviembre [Fuerza de ley. El “fundamento místico de la autoridad”, Madrid, Tecnos, 1997].

Freire, P. y Shor, I. (1987), *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, Basingstoke, Macmillan Education .

Gane, M. (ed.) (1993), *Baudrillard live: Selected interviews*, Londres, Routledge.

Gibson-Graham, J. K. (1996), “Querying globalization”, *Rethinking Marxism*, 9, primavera, pp. 1-27.

The Guardian (2001), 10 de septiembre.

Harman, C. (1996), “Globalization: A critique of a new orthodoxy”, *International Socialism*, 73, pp. 3-33.

— (2000), “Anti-capitalism: Theory and practice”, *International Socialism*, 88, pp. 3-59.

Hickey, T. (2002), “Class and class analysis for the twenty-first century”, M. Cole (ed.), *Education, equality and human rights*, Londres, Routledge/Falmer, pp. 162-181.

Hill, D. (2001a), "State theory and the neo-liberal reconstruction of schooling and teacher education: A structuralist neo-Marxist critique of postmodernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory", *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), pp. 135-155.

— (2001b), "Global capital, neo-liberalism, and privatization: The growth of educational inequality", D. Hill and M. Cole (eds.), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page.

— (2003), "Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance", *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1), versión electrónica disponible en <<http://www.jceps.com>>.

— (2004a), "Educational perversion and global neo-liberalism: A Marxist critique", *Cultural Logic: An electronic journal of Marxist Theory and Practice*, disponible en <<http://eserver.org>>.

— (2004b), "Books, banks and bullets: Controlling our minds - the global project of Imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy", *Policy Futures*, 2, 3, disponible en <<http://www.triangle.co.uk/pfie>>.

— (2004c), "Enforcing capitalist education: Force-feeding capital through/ in the repressive and ideological educational apparatuses of the state", E. Wayne Ross y D. Gabbard (eds.), *Education and the rise of the security state*, Nueva York, Praeger.

— (2004d), "The state and education: Structuralist neo-Marxism, theory and education policy", G. Fischman, P. McLaren, H. Sünker y C. Lankshear (eds.), *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*, Boulder, Rowman and Littlefield.

— (2005a), *New Labour and education: Ideology, (in) equality and capital*, Londres, Tufnell Press.

— (2005b), *Charge or the right brigade: The radical right restructuring of schooling and initial teacher education in England and Wales*

under the Conservative and New Labour governments. 1979-2004, Lampeter, Edwin Mellen Press.

Hill, D. y Cole, M. (2001), "Social class", D. Hill y M. Cole (eds.), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page, pp. 137-159.

Hill, D. y Cole, M. (eds.) (1999), *Promoting equality in secondary schools*, Londres, Cassell.

— (2002), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page.

Lather, P. (1984), "Critical theory, curricular transformation, and feminist mainstreaming", *Journal of Education*, 16 (1), pp. 49-62.

— (1991), *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*, Nueva York, Routledge.

— (1998), "Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places", *Educational Theory*, 48 (4), pp. 487-497.

— (2001), "Ten years later, yet again: Critical pedagogy and its complicities", K. Weiler (ed.), *Feminist engagements: Reading, resisting and revisioning male theorist in education and cultural studies*, Londres, Routledge.

Marx, K. (1976) [1847], "The poverty of philosophy", K. Marx y F. Engels, *Collected works*, vol. 6, Londres, Lawrence and Wishart.

— (1996) [1894], *Capital*, vol. 3, Moscú, Progress Publishers [El capital. Crítica de la economía política. vol. 3, México, Siglo XXI, 1975.

Marx, K. y Engels, F. (1977) [1847], "Preface to the German edition of the Manifesto of the Communist Party", *Karl Marx y Frederick Engels: Selected works in one volume*, Londres, Lawrence and Wishart.

McLaren, P. (1994), "Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation", H. Giroux y P. McLaren (eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*, Londres, Routledge.

— (1997), "The ethnographer as postmodern flaneur: Critical reflexivity and posthybridity as narrative engagement", P. McLaren (ed.), *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*, Boulder, Westview Press [Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio, México, Siglo XXI, 1998].

— (1998), "Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education", *Educational Theory*, 48 (4), pp. 431-462.

— (2000), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Lanham, Boulder, Nueva York y Oxford, Rowman & Littlefield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

— (2003), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, 4a. edición, Boston, Allyn & Bacon [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2001), "Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance", *Education Policy: An Interdisciplinary Journal of Policy and Practice*, 15 (3), pp. 343-378.

— (2002a), "Breaking signifying chains: A Marxist position on post-modernism", en Hill, D., McLaren, P., Cole, M., y Rikowski, G (eds.), *Marxism against postmodernism in education theory*, Lanham, MD, Lexington Books.

— (2002b), "Recentering class: Wither postmodernism?: Towards a contraband pedagogy", D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.),

Marxism against postmodernism in educational theory, Lanham, Lexington Books.

McLaren, P. y Pinkney-Pastrana, J. (2001), "Cuba, yanquización, and the cult of Elian Gonzalez: A view from the 'enlightened States'", *Qualitative Studies in Education*, 14 (2), pp. 201-219.

McMurtry, J. (2000), "Dumbing sown with globalization: The ideology of inevitable revolution", *Economic Reform*, agosto, pp. 8-9.

— (2001), "Education, struggle and the left today", *International Journal of Educational Reform*, 10 (2), pp. 145-162.

Mojab, S. (2001), "New resources for revolutionary critical education", *Convergence*, 34 (1), pp. 118-125.

Movimiento por el Desarrollo Mundial (2001), *Isn't it time we tackled the causes of poverty?*, Londres, World Development Movement.

Murphy, P. (1995), "A mad, mad, mad world economy", *Living Marxism*, 80 (junio), pp. 17-19.

Parrish, R. (2002), "Some thoughts on Derrida and Nietzsche", Departamento de Ciencias Políticas, Universidad de Wisconsin-Madison, disponible en <<http://polisci.wisc.edu>>.

Rikowski, G. (2001a), *New Labour and the business takeover of education*, inédito (a disposición de los interesados solicitándolo a la dirección de correo electrónico <rikowski@tiscali.co.uk>).

— (2001b), *After the manuscript broke off: Thoughts on Marx, social class and education*, ponencia leída en el Encuentro del Grupo de Estudios en Educación de la Asociación de Sociología Británica del 23 de junio (a disposición de los interesados solicitándolo a la dirección de correo electrónico <rikowski@tiscali.co.uk>).

— (2001c), "The importance of being a radical educator in capitalism today", 2001c, clase por invitación en el Departamento de Sociología

de la Universidad de Warwick, Coventry, el 24 de mayo (a disposición de los interesados solicitándolo a la dirección de correo electrónico <rikowski@tiscali.co.uk>).

— (2001d), *The battle in Seattle: Its significance for education*, Londres, The Turnfell Press.

— (2002), “Prelude: Marxist educational theory after postmodernism”, D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Books, pp. 15-32.

Short, G. y Carrington, B. (1998), “Reconstructing multicultural education: A response to Mike Cole”, *Cambridge Journal of Education*, 28 (2), pp. 231-234.

Slott, M. (2002), “Does critical postmodernism help us ‘name the system’?”, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (3), pp. 414-425.

Social Trends (2002), núm. 32, Londres, The Stationery Office.

Social Trends (2003), núm. 33, Londres, The Stationery Office.

US Census Bureau (2003), disponible en <<http://www.census.gov>>.

Wells, M. (2001), “ITN cuts jobs and shifts towards lifestyle news”, *The Guardian*, 22 de noviembre.

Wood, E. M. (1995), *Democracy against capitalism*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (1997), “Capitalism, globalization and epochal shifts: An exchange (reply to A. Sivanandan)”, *Montly Review*, 48, pp. 21-32.

Waller, T., Cole, M. y Hill, D., “Race”, D. Hill y M. Cole (eds.) (2001),

Schooling and equality: Fact, concept and policy, Londres, Kogan Page.

Zavarzadeh, M. (2002), "On 'class' and related concepts in classical Marxism, and why is the postal Left saying such terrible things about them?", disponible en <<http://www.etext.org/Politics/AlternativeOrange>>.

8. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA REVOLUCIONARIA DE PETER MCLAREN

RAMIN FARAHMANDPUR

El mundo corre desbocado mientras los capitalistas globales, en su afán por convertirse en los últimos multimillonarios sobre la faz de la tierra, y aprovechar los distintos resultados que trae aparejada la ampliación de los derechos de las corporaciones alrededor del planeta. Entre tales resultados podemos contar las privatizaciones, los recortes de presupuesto, el crecimiento a gran escala de las maquilas, los subcontratos a las compañías que no generen problemas sindicales y la “flexibilización” laboral, que han sido posibles merced a una fraguada falta de regulación gubernamental sobre la producción, la distribución y el consumo de bienes y servicios. Esto, a su vez, es ocasionado en gran medida por la globalización de las políticas económicas neoliberales. Abarrotar las estanterías del Mall Planeta Tierra con bienes pergeñados para gloria del diseño se ha convertido en la estrategia clave. El despertar de un capitalismo de empujar el carrito sin dirección y sin descanso viene acompañado por los restos y desechos que producen la starbuckización y la walmartización¹ del paisaje global, al tiempo que la tiranía del mercado somete sin piedad el trabajo a las fuerzas regulatorias de la reproducción social y cultural, en los insostenibles límites del mercado capitalista.

Con la tutela de Milton Friedman y Friedrich Von Hayek, ingenieros de la economía neoliberal, los años ochenta y noventa sirvieron de escaparate a un orquestado ataque tan conservador como de derecha contra los derechos civiles de los grupos minoritarios, de la clase trabajadora, de los inmigrantes, mujeres y niños. Esta situación ha logrado extenderse hasta el nuevo milenio con la serie de escándalos en que se vieron involucradas, entre otras, las corporaciones Enron y WorldCom. Recientemente, en los Estados Unidos hemos presenciado las democráticas “victorias” de los defensores de las Propuestas 21, 209 y 227 para California, propuestas destinadas a la “reforma” de la asistencia social y a la “regulación” del servicio de salud, así como también a incrementar el número de ejecuciones de criminales y a expandir enormemente la industria penitenciaria.

¹ Referencia a la transnacional (y ubicua) expansión de cadenas comerciales, en este caso Starbucks (cafetería) y Wal Mart (hipermercados). [T.]

A nadie sorprende que la privatización de la salud pública, la reducción de los servicios sociales para los pobres y la “marthastewartización”² de la ética de Wall Street coincidan con el estancamiento de los salarios y el decaimiento de la prosperidad económica de la mayor parte de los hombres, mujeres y niños de la clase trabajadora. Estas tendencias recientes se ven asociadas también con la desaparición de la clase media estadounidense. En semejante escenario, la democracia parece peligrosamente fuera de nuestro alcance. De hecho, las fronteras de la libertad se estrechan a medida que —durante el liderazgo de Dick Cheney y su actor suplente, George Bush hijo— avanzan las fuerzas del mercado “libre”.

LA DECADENCIA DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL MARXISTA Y EL AUGE DE LA NUEVA DERECHA

A fines de los setenta y principios de los ochenta, los académicos radicales que trabajaban dentro del campo de la sociología de la educación atravesaron una peculiar encrucijada histórica. Por lo pronto, se vieron obligados a resistir la arremetida de la Nueva Derecha —una serie de resueltos y despiadados ataques contra el estado de bienestar— orquestada por Ronald Reagan y su ejército de renegados compuesto por fundamentalistas cristianos, atracadores corporativos y magnates de Wall Street. Al mismo tiempo, los Estados Unidos, Japón y Alemania implementaban vigorosas reformas socioeconómicas neoliberales en los países del tercer mundo y en vías de desarrollo, destinadas a solucionar a corto plazo la creciente crisis estructural del capitalismo global (Brenner, 1998).

Frente al cínico clima intelectual imperante, muchos académicos radicales corrieron a sumarse a las tropas de la nueva ola del posmarxismo, el neomarxismo y el marxismo cultural. Un buen número de académicos radicales desechó por completo el marxismo, acusado de ser un metarrelato decimonónico obsoleto y fuera de moda incapaz de adaptarse a la sociedad de consumo postindustrial. En su remplazo, estos académicos adoptaron los que ellos consideraban marcos teóricos más “abiertos” y menos “deterministas”, como, por ejemplo, el neogramscismo, la teoría posmoderna, el postestructuralismo y la teoría poscolonial. Para fines de los ochenta, con el “giro

2 Referencia a Martha Stewart, estrella estadounidense de programas y revistas para amas de casa donde se divulgan nociones básicas de alta cocina, decoración, protocolo y demás. Fue condenada por la justicia estadounidense por manejos fraudulentos en la bolsa que involucraban el acceso a información confidencial. [T.]

cultural” en pleno desarrollo, prácticamente todos los académicos radicales estaban aliados con los seguidores de bandoleros académicos tales como Jean Baudrillard, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, que proclamaban ufanos la muerte del marxismo.

En el curso de mis propios estudios de investigación sobre sociología marxista clásica, decidí emprender un riguroso examen de los desarrollos y tendencias más recientes de la producción intelectual marxista en el campo de la sociología de la educación. Si bien no me resultó difícil estar de acuerdo con la mayor parte de las perspectivas teóricas que presentan los académicos radicales más prestigiosos, sus aproximaciones a la reforma educativa me resultaron cada vez más alarmantes y sospechosas. Me refiero en particular a la gran cantidad de académicos en los que se advertía una creciente falta de interés por las políticas de clase tras la publicación de *La instrucción escolar en la América capitalista* (Bowles y Gintis, 1976). Mi sospecha respecto de este cambio se vio confirmada al examinar el grueso de la bibliografía producida en el campo de la sociología de la educación durante los años ochenta y noventa.

Para mi sorpresa, descubrí que los teóricos y teóricas feministas y críticos del problema racial estaban por igual desilusionados con las políticas de clase. Tras haber criticado el “esencialismo de clase” del marxismo, estos académicos exploraron nuevos panoramas teóricos, tales como la construcción social de la raza y el patriarcado, con el fin de analizar las causas encubiertas de la opresión social. Muchos de ellos incorporaron exhaustivamente teorías posmodernas y postestructuralistas proponía Peter McLaren (1986), así como tampoco a sus intentos por advertirles acerca de las posibles trampas de las teorías posmodernas y postestructuralistas. Según parece, sólo unos pocos intelectuales, tales como Brosio (1990, 2000) y Berlowitz y Chapman (1978), continuaron trabajando dentro de un marco conceptual de inspiración marxista. Posteriormente, McLaren (1998) pasó a engrosar las filas de los académicos marxistas (como, por ejemplo, Rikowski, 1997; Hill y Cole, 1995), valiéndole esto una reprimenda por la importancia que volvía a conceder a la lucha de clases (véanse Lather, 1998; Gur-Ze’ev, 1998; Biesta, 1998).

En la actualidad, una porción significativa de la producción académica de las facultades de educación estadounidenses continúa operando dentro de los parámetros establecidos por las relaciones sociales de producción capitalistas. La producción académica radical más festejada dentro del campo de la sociología de la educación ha fracasado en el desafío de ofrecer una crítica vigorosa de las relaciones sociales de producción capitalistas (por ejemplo, Apple, 1993, 1996, 2001). Tras advertir este cambio de las políticas de clase

por las políticas de la identidad, decidí desarrollar una crítica detallada del grupo de los intelectuales de izquierda que han abandonado, en gran medida, el problema de las políticas de clase.

LA APARICIÓN DEL MOVIMIENTO REVISIONISTA

Lamentablemente, en los últimos años la mayor parte de (si no todos) los académicos radicales han minimizado la importancia de las políticas de clase, ignorando sus vínculos con los fundamentos ideológicos, políticos y culturales del capitalismo (McLaren y Farahmandpur, 2000, 2001a, 2001b, 2001c). Seducidos por los intentos vanguardistas de las teorías posmodernas, postestructuralistas y culturales, los académicos han amputado la economía política de la escolarización por medio de su lacónico rechazo de la lucha de clases como elemento central de cualquier proyecto relacionado con la transformación social (McLaren y Farahmandpur, 2000, 2001a, 2001b, 2001c). No sólo los posmodernos y los postestructuralistas, sino también otros académicos que trabajan con políticas culturales, han descartado sumariamente a la clase trabajadora como el agente decisivo del cambio social. La mayor parte del material académico repara examinar el modo en que la sociedad reproduce y sostiene las opresiones de raza, clase y género. Desencantados de las políticas de clases, los académicos radicales prefirieron concentrarse en las posibilidades de los nuevos movimientos sociales. Durante mucho tiempo, los académicos de izquierda no prestaron atención a la cauta síntesis entre pedagogía crítica y teoría posmoderna que cientemente producido por los intelectuales radicales en el campo de la economía política está contaminado por el trabajo de los posmarxistas Laclau y Mouffe (1985), exponentes de la “democracia radical” y campeones de los nuevos movimientos sociales: los agentes decisivos de las luchas anticapitalistas (Boggs, 1995; Croteau, 1995).

Un caso ejemplar es la célebre obra de Michael Apple, probablemente el más famoso entre los académicos marxistas norteamericanos. Apple se ha montado en estos “cambios de paradigma” (Kuhn, 1962), posicionándose asimismo dentro de los marcos neomarxistas y posmarxistas. Al igual que otros teóricos, descarta la centralidad de la lucha de clases en los intentos por reformar la educación (1993, 1996, 1999, 2001). Si bien reconoce la importancia de la clase como una variable clave en la perpetuación de la desigualdad por medio de la educación y el proceso escolar de los niños, critica de un modo mordaz e incisivo a los marxistas “tradicionales” y clásicos por lo abiertamente “economicista” y “determinista” de sus análisis de la educación.

Sin importar los grandes esfuerzos que hicieran los teóricos de la educación marxistas y neomarxistas por brindar un análisis de la escolarización capitalista (Anyon, 1980; Gonzales, 1982; Harris, 1982; Price, 1986; M. Sarup, 1978; R. Sarup, 1983; Sharp, 1980, 1988; Strike, 1989; Willis, 1977; Youngman, 1986), a fines de los ochenta resultaba palmariamente claro que este abordaje de la problemática educativa había perdido gran parte de su atractivo para los académicos progresistas de izquierda. Dentro de Estados Unidos, sólo Michael Apple (1993, 1996, 1999) y Jean Anyon (1980, 1994) —junto a otros académicos menos visibles como Richard Brosio (1990, 2000)— permanecían dentro del pequeño grupo de académicos marxistas que aún reconocían la importancia de la clase social.

A fines de los años setenta, momento en que la Nueva Izquierda cobró un momentáneo impulso dentro de los pasillos de las facultades de educación, varios teóricos marxistas-leninistas habían anticipado el cambio que habría de producirse de las políticas de clase por políticas culturales y posmodernistas. Berlowitz y Chapman (1978) identificaron la presencia de un “nuevo revisionismo histórico” en la obra de Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael Katz, Joel Spring y David Tyack (Cole, 1988; Karabel y Halsey, 1977; McDonald, 1988). A esta lista podemos sumar los nombres de Michael Apple (1985, 1986), Henry Giroux (1981, 1983, 1991, 1992) y los primeros trabajos de Peter McLaren (1986, 1989, 1995, 1997).

Si bien para los años noventa el análisis de clase se había vuelto ya periférico dentro del trabajo producido por la mayor parte de los académicos, Michael Apple permaneció entre los pocos que desde un marco neomarxiano intentaron abordar el análisis de clases. Sin embargo, a pesar de sus críticas contra el posmodernismo y el postestructuralismo, su trabajo más reciente (1993, 1996, 1999) respecto de la problemática de clases ha sido afectado por supuestos neomarxistas y posmarxistas.

Según Berlowitz y Chapman (1978), el objetivo central de los nuevos revisionistas históricos ha sido el de desestimar el papel central de la clase trabajadora en la lucha contra el capitalismo. Los nuevos revisionistas históricos basaron su explicación del modo en que las escuelas participan de la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas en una combinación del funcionalismo radical con las teorías neomarxistas (Berlowitz, 1977; Liston, 1988). Esto resulta evidente en la obra de Bowles y Gintis (1976), que asigna a la clase trabajadora sólo un papel marginal como agente del cambio social (Berlowitz, 1977; Föner, 1978).

Es preciso admitir que las contribuciones intelectuales de los revisionistas históricos, trabajando en los últimos dos decenios dentro de los límites del posmarxismo, han enriquecido el campo de la sociología de la educación. Buena parte de los académicos que trabajan dentro de campos tan diversos como la teoría de la reproducción, la teoría de la resistencia, la teoría posmoderna, la teoría feminista y las políticas culturales han contribuido a demostrar el modo en que el “funcionamiento” de las escuelas reproduce las relaciones existentes por medio de la dominación cultural. No obstante, por descuidar la centralidad de las políticas de clase, los revisionistas históricos no han logrado superar los confinamientos del funcionalismo radical (Berlowitz, 1977). De hecho, varios intelectuales, entre ellos Michael Apple (1993, 1996, 1999), han desestimado abiertamente las políticas de clase y la función de vanguardia de la clase trabajadora en la arena del cambio social.

Atrapados dentro del modelo funcionalista radical de la reproducción social que suele caracterizar a la clase trabajadora como un agente social pasivo, los nuevos revisionistas históricos han pasado por alto las exitosas batallas libradas por esa misma clase en nombre de la educación democrática (Liston, 1988; Berlowitz y Chapman, 1978; Sharp, 1988). En vez de basarse en ellas, estos intelectuales posmarxistas han defendido un ideal político frecuentemente asociado con los nuevos movimientos sociales y el “pluralismo democrático”.

EL RENACIMIENTO DE LA TEORÍA MARXISTA EN EDUCACIÓN

Durante los años ochenta y noventa, los hombres y mujeres de la clase trabajadora padecieron el desenfrenado ataque de las políticas socioeconómicas neoliberales, que se vieron acompañadas por la desregulación, el acceso irrestricto a los mercados de consumo, la “reestructuración” (es decir, reducción) del personal, la tercerización de procesos productivos, la flexibilización laboral, la intensificación de la competencia entre las corporaciones transnacionales, una creciente centralización del poder político y económico y, para terminar, una acelerada polarización de clases. Tanto en los Estados Unidos como fuera de ellos, el surgimiento de las políticas socioeconómicas neoliberales ha llevado a la centralización y concentración del capital en manos de las corporaciones multinacionales. Esto fue logrado por medio de las fusiones corporativas, una explotación cada vez mayor del trabajo, estrategias anti-sindicatos y la reducción de los impuestos sobre las empresas, en un enorme

esfuerzo por impedir la caída de la tasa de ganancia provocada, en parte, por la competencia entre las industrias japonesa y alemana (Britain, 1998).

En los años noventa, se hizo notoriamente evidente que las políticas económicas neoliberales (que favorecen un acceso irrestricto a los mercados, el recorte de los servicios sociales y el desmantelamiento del estado de bienestar) no habían logrado cumplir con sus promesas de crecimiento y estabilidad económica, no sólo en los países en vías de desarrollo, sino tampoco en las naciones industrializadas de Occidente. Por otra parte, dichas políticas han fomentado un ambiente de intensa polarización de clase, así como también la globalización de la pobreza. Un buen ejemplo de ello fue la crisis financiera asiática de 1997, que demostró que la transición hacia la globalización económica, seguida de la desregulación y privatización de las industrias públicas del estado, estaba lejos de ser tan exitosa como suponían los defensores de la economía de mercado.

En los últimos años, las corporaciones multinacionales han emprendido con cierto éxito denodados esfuerzos por desmantelar el estado de bienestar para reducir el gasto federal y estatal en servicios sociales, en su búsqueda de mercados laborales y materias primas más baratos en una economía de mercado global competitiva. Incluso el problema de las altas tasas de desempleo se ha visto temporalmente resuelto mediante la expansión del sector de servicios de la economía estadounidense y la exportación de los puestos de trabajo industriales a los países del tercer mundo. Las consecuencias inmediatas de estas prácticas han sido la caída de los salarios, estándares más bajos de vida y una creciente polarización socioeconómica dentro de los Estados Unidos.

En respuesta a este giro social y político hacia la derecha, un grupo pequeño y no obstante cada vez más visible de intelectuales que identifican su trabajo con la tradición marxista, se han puesto en movimiento con el fin de renovar y modernizar las políticas de clase en el campo de la sociología de la educación (Allman, 2001; Cole y Hill, 1995, 1996; Cole, Hill y Rikowski, 1997; McLaren, 2000; McLaren y Farahmandpur, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c; Raduntz, 1999; Rikowski, 1996, 1997, 2001; Sharp, 1988). En sus análisis encontraron el posmarxismo (vale decir, el posmodernismo, el postestructuralismo y las políticas culturales) ha tenido consecuencias políticas deplorables. Sostienen que las políticas asociadas a la democracia radical constituyen, en el mejor de los casos, una forma encubierta del pluralismo liberal o, en el peor de ellos, una forma política reaccionaria aquejada de un grado extremo de escepticismo (Sokal y Brichmont, 1998). Por último, advierten que la ausencia

de una sólida teoría marxista de la explotación de clase vuelve difícil —sino imposible— exponer las causas subyacentes de las desigualdades que padecen los niños dentro del proceso escolar y educativo, asociadas con las condiciones estructurales del sistema de clases capitalista.

SITUANDO LA OBRA DE PETER MCLAREN

La obra temprana

El primer trabajo de McLaren, *Cries from the corridor* (1980), continúa siendo uno de los estudios etnográficos más influyentes entre todos los aparecidos a comienzos de los ochenta dentro de la literatura educativa. Junto a *Aprendiendo a trabajar* (1977), estudio etnográfico fundacional que hiciera Paul Willis acerca de la cultura trabajadora y los alumnos de las escuelas preparatorias inglesas; *Schooling the smash kids* (1979), de Paul Corrigan, y *Leer, escribir y resistir. Adolescencia y trabajo en una escuela preparatoria* (1983), de Robert Everhart, *Cries from the corridor* representa una contribución original al campo de la etnografía crítica, documentando las experiencias cotidianas de los alumnos de una escuela de un barrio urbano de Toronto, Canadá. Este libro sería el precursor de su muy aclamado e intensivo estudio etnográfico *La escuela como un performance ritual* (1986). Habiendo impartido clases durante los años setenta, en pleno boom económico de posguerra, McLaren nos permite vislumbrar a través de sus diarios el mundo poco conocido de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los alumnos inmigrantes de la clase trabajadora. Cuando en 1985 su estilo de enseñanza no ortodoxo y sus convicciones políticas de izquierda le valieron a McLaren la cancelación de su contrato por parte de la universidad, aceptó el cargo de profesor en los Estados Unidos que le fuera ofrecido por invitación de Henry Giroux. Uno de sus primeros proyectos allí fue la integración de los diarios de *Cries from de corridor* (1980) dentro de un panorama más amplio, que habría de constituirse como un libro de texto fundacional dentro de la teoría crítica educativa: *La vida en las escuelas* (1989). En él, empleando como fuente primaria las experiencias de vida de sus alumnos canadienses, McLaren puso magistralmente en primer plano las contradicciones fundamentales del proceso escolar capitalista dentro del contexto norteamericano en su conjunto (véase Bowles y Gintis, 1976). Básicamente, *La vida en las escuelas* capturó el lado más oscuro del capitalismo, demostrando cómo la democracia falla a la hora de cumplir sus promesas.

Para sorpresa de McLaren, *Cries from the Corridor* (1980) se convirtió en un *best-seller* en Canadá. El éxito del libro generó una controversia y debate público entre educadores, académicos y políticos sin precedentes, tanto en Norteamérica como en otros lugares del mundo. A favor de McLaren, es preciso reconocer también que supo escuchar las críticas de su libro, no sólo aquellas que le hicieran los marxistas sino también las que sugirieran los miembros de la comunidad sobre la que había escrito. Todo lo aprendido se incorporó a *La vida en las escuelas* (1989). El descubrimiento clave de McLaren fue que en *Cries from the corridor* no había provisto a los lectores de un contexto socio-político que les permitiese entender lo que estaban leyendo. Sin tal contexto, los lectores podrían fácilmente caer en la trampa de “culpar a las víctimas” de su relato. Que McLaren haya tenido la disposición y el coraje de confrontar las limitaciones de su primer libro constituye un testamento de su compromiso como intelectual crítico.

Por último, su estudio etnográfico de una escuela católica fue el primero de ellos en introducir el postestructuralismo y el posmodernismo en el campo de la educación. En *La escuela como un performan ce ritual* (1986), McLaren estudió el comportamiento de los alumnos de la clase trabajadora de una escuela católica de Toronto, Canadá. Para el análisis de sus prácticas cotidianas e interacciones con el grupo docente dentro del aula, incorporó el estudio de Victor Turner acerca de las prácticas rituales. Sumado a ello, empleó también los trabajos de Foucault sobre la génesis de las instituciones sociales durante el capitalismo, examinando las relaciones entre la educación y el cuerpo como un espacio de vigilancia y control. Al hacerlo, logró identificar el “catolicismo” y el “buen trabajador” como los paradigmas centrales con que las escuelas católicas orientaban sus esfuerzos por favorecer la socialización de sus estudiantes, permitiéndoles convertirse en “buenos ciudadanos”.

La seducción del posmodernismo y el postestructuralismo

El largo viaje de McLaren hacia el marxismo comenzó atravesando el vasto y poco explorado territorio de las teorías posmodernas y postestructuralistas. Tanto en *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (1995) como en *Multiculturalismo revolucionario* (1997), McLaren experimentó, flirteó incluso, con los abordajes posmodernos y postestructuralistas de la teoría y la práctica educativa. Exploró y analizó desfachatadamente las tensiones y debates por largo tiempo existentes entre los abordajes culturalista y materialista de la

educación, así como también los apremiantes debates filosóficos respecto de la relación entre estructura y capacidad de actuar.

Una de las mayores tareas de McLaren en *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (1995) fue el de liberar las variantes progresistas, o críticas del posmodernismo de las tendencias conservadoras posmodernas dentro de las que se incluyen, entre otras, el posmodernismo lúdico (tendencia que reduce la política a las prácticas textuales, de la que son representativas las obras de Derrida, Lyotard y Baudrillard), el posmodernismo espectral (o “super-estructuralismo”, que privilegia la cultura sobre las relaciones sociales de producción) y el posmodernismo escéptico (que fomenta el “relativismo epistemológico” y el “agnosticismo ontológico”). Lo que hace allí McLaren (1995) es combinar algunos elementos progresistas de la teoría crítica con otros del marxismo que él llama teoría posmoderna de oposición o crítica. Sostiene que los signos no son meras entidades flotantes, libres, en espacios etéreos, desligados de las prácticas sociales, sino uno de los espacios privilegiados del enfrentamiento social, político y material. En otras palabras, “diferencia” no es meramente una lógica del lenguaje, el discurso o las prácticas textuales, sino el efecto de los conflictos sociales entre el grupo dominante y los subordinados. Además del “posmodernismo crítico” y de oposición, McLaren (1995) apoya en ese momento el “posmodernismo de resistencia”, aquel que posiciona a la identidad, el poder y el lenguaje en un marco de referencia social, histórico y materialista. Por último, es preciso advertir que el objetivo de McLaren al fundir las teorías modernas y posmodernistas era el de brindar a los maestros un lenguaje crítico que les permitiera relacionar las problemáticas del poder, el lenguaje y la identidad con su práctica cotidiana de enseñanza dentro del aula. En un decidido esfuerzo por desarrollar un marco teórico que aunara los abordajes materialista y cultural de la educación, en *Multiculturalismo revolucionario* (1997) McLaren articula una aproximación marxista posmoderna a la teoría y la práctica educativa. Su perspectiva suponía que el marxismo posmoderno sería capaz de trascender la inflexibilidad que el marxismo tradicional había heredado de los discursos de la modernidad. Por otra parte, le preocupaban algunas de las críticas de los posmarxistas, según las cuales el marxismo delataba en su forma la presencia de discursos reduccionistas, deterministas y economicistas.

Con esto en mente, realizó un claro esfuerzo por separar su trabajo de las distintas variantes ortodoxas y vulgares del marxismo que aquejaban, por ejemplo, a La instrucción escolar en la América capitalista (Bowles y Gintis, 1976). Así, McLaren (1997) creyó que el marxismo posmoderno tendría la

flexibilidad necesaria para dar cuenta tanto de la economía política como de las políticas culturales.

Por último, mientras la mayor parte de los académicos radicales y progresistas seguía aún bajo el canto de sirenas de las teorías posmodernas y postestructuralistas que habían sitiado a la academia durante los años ochenta y noventa, McLaren (1995, 1997) supo advertir a tiempo las trampas de estas teorías “pos-todo”. Reconoció que el capital funciona como una “fuerza estructurante” que penetra en todos los aspectos de la vida social. Más tarde, McLaren expresó la urgente necesidad de volver a centrarse en la economía política para la crítica de las relaciones sociales de producción capitalistas. Desde ya, para McLaren no cabía duda alguna de que esa pedagogía marxista debía ser también antirracista, antisexista y antihomofóbica.

La reorientación marxista de McLaren

El trabajo más reciente de McLaren (2000) es un análisis muy necesario, acompañado de un llamamiento a la creación de nuevas luchas colectivas revolucionarias contra la destructividad de la globalización neoliberal. A diferencia de los académicos posmodernos y posmarxistas, que apresuradamente descartan el marxismo como una ideología totalitaria fallida del siglo XX, relegándola al cubo de la basura de las reliquias históricas, McLaren ha sabido redescubrir sus raíces revolucionarias por medio de un renovado compromiso con la teoría social marxista. Sus críticas contra el capitalismo global, las privatizaciones y la neoliberalización de la vida se centran en la actual confusión social, económica y política que amenaza con tragarse al mundo. Para iniciar la lucha contra el capitalismo, McLaren brinda una herramienta que llama “pedagogía crítica revolucionaria”. Equipada con los principios fundamentales del marxismo — la lucha de clases y el marxismo histórico —, el objetivo de esta pedagogía crítica revolucionaria es el de formar al educador crítico como un agente revolucionario de la lucha de clases en la batalla contra el capital.

El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución (2000) tiene el mérito de ofrecer a los educadores un análisis marxista de la escolaridad en una época en que la mayor parte de los académicos ha dejado completamente de lado el análisis de la cuestión de clases. No obstante, pasar por alto las limitaciones de este trabajo sería desatender al consejo crítico del propio McLaren. Decepcionará a los maestros y formadores docentes, por ejemplo, descubrir que a pesar de su fructífero análisis marxista de la escolaridad, el

libro carece del tipo de ejemplos concretos que hizo de su hoy famoso trabajo etnográfico *La vida en las escuelas* (1989) el más sofisticado análisis educativo de la escolarización capitalista en los años ochenta y noventa (e incluso *Cries from the corridor*, 1980).

Por supuesto que ésta no es una objeción contra el trabajo teórico en sí. Los maestros se han quejado a menudo de que la pedagogía crítica resulta demasiado abstracta o demasiado teórica como para tener cualquier aplicación concreta dentro del aula. En la mayoría de los casos, los maestros utilizan sus experiencias personales (y las de sus alumnos) para guiar sus prácticas pedagógicas dentro del aula. No obstante, como ha sabido advertir la teoría crítica, la experiencia no basta por sí sola para dar cuenta del modo en que los maestros se posicionan en su relación entre sí o su situación dentro de las relaciones sociales de producción. Esto se debe a que la experiencia está mediada por la producción de mercancías. Resulta entonces importante que los maestros incorporen la teoría para informar de sus prácticas pedagógicas. Según advierte Cyril Smith (1996):

La teoría es una forma de pensamiento que reflexiona sobre ese caparazón inhumano que recubre nuestras vidas, que da por sentado que la humanidad nunca logrará escapar de él. La lucha de Marx en pro de la revolución comunista está centrada en revelar esta forma de encarcelamiento, permitiéndonos contemplarla desde una perspectiva humana que nos permita encontrar la salida. En vez de “buscar la ciencia en su cabeza” y ofrecer una teoría, Marx procuraba liberar nuestras conciencias de estos grilletes. Es esta comprensión la que debe ser recuperada si se procura una verdadera regeneración del marxismo (p. 136).

En síntesis, muchos pedagogos críticos sostendrán que el pensamiento lógico y racional resulta decisivo para aprehender y penetrar aquello a lo que Marx se refería como “la cosa en sí”.

Por otra parte, no resulta claro hasta qué punto los maestros estadounidenses estén dispuestos a adoptar una política guevarista, por no hablar del insistente debate entre marxistas-leninistas y trotskistas acerca de cuáles serían las estrategias y tácticas políticas más efectivas que podría utilizar la clase trabajadora para desafiar las relaciones sociales de producción. Además, la política revolucionaria guevarista abre otros interrogantes, tales como:

- » ¿Cuáles eran las principales diferencias políticas e ideológicas entre el Che y Fidel?
- » ¿Era acertada la estrategia militante internacionalista del Che?

- » ¿Cometió el Che un error de cálculo en su intento de organizar a los campesinos bolivianos?
- » ¿Debería haber puesto sus esfuerzos en movilizar a los sectores más políticamente organizados de la clase trabajadora boliviana (por ejemplo los obreros fabriles)?

Por último, muchos académicos marxistas, entre los que se cuenta

McLaren (1995, 1997, 2000), han criticado acertadamente el carácter dogmático que asoló al marxismo ortodoxo de los últimos decenios. No obstante, entre varios de ellos se advierte la tendencia a aferrarse al “idealismo volutarista” del maoísmo y el guevarismo. Por dar un ejemplo, Mao confiaba en que las condiciones sociales pudieran ser transformadas por la mera fuerza de voluntad. Este optimismo se vio reflejado también en las luchas revolucionarias del Che Guevara, quien creyó que la guerra de guerrillas librada en el campo, junto a los campesinos bolivianos, podía desencadenar la revolución social en esa región del mundo. No obstante, según sostiene John Molyneux (1995), ambas ideologías ignoran las condiciones sociales que determinan la naturaleza de la lucha de clases y de la revolución socialista. A diferencia del marxismo humanista, el materialismo histórico no cree en la posibilidad de derrocar al capitalismo sólo por medio de luchas y acciones voluntaristas. Muy por el contrario, sostiene que las revoluciones sólo se vuelven posibles en ciertas condiciones históricas y sociales, y que incluso entonces requieren de la existencia de un movimiento trabajador organizado, dotado de una conciencia revolucionaria. Más allá de estas críticas, mi intención al llamar la atención sobre las debilidades del más reciente trabajo de McLaren es la de fortalecer sus raíces marxistas y alinearlos de un modo más cercano con su confesa intención histórico-materialista.

RECENTRAR A MARX, REINVENTAR LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

¿Por qué los maestros y docentes de colegios y universidades deberían tomarse la molestia de leer *El capital*? ¿Qué tiene para revelarnos la obra magna de Marx, *El capital* (obra que le insumió casi cuarenta años de vida, y que excede el millar de páginas)? Más importante aún ¿por qué Marx ha quedado tan fuera de moda entre los académicos y profesores de los círculos académicos estadounidenses? ¿Por qué las universidades están todas tan ávidas de ofrecer cursos sobre poscolonialismo, posmodernismo, postestructuralismo y

estudios culturales, pero mucho menos dispuestas a ofrecer ningún foro o seminario serio donde sea posible discutir, debatir y estudiar críticamente *El capital*? ¿Qué revela Marx, que lo convierte —a pesar de ser uno de los “intelectuales desclasados” más importantes del siglo XIX— en un paria a los ojos de la clase académica?

Además de su teoría del materialismo histórico, el otro gran descubrimiento científico de Marx fue su teoría de la plusvalía. Las teorías sociales y económicas de clase de Marx (1969), así como su análisis de la explotación capitalista, se articulan sobre su teoría del valor del trabajo. En ella, Marx sostiene que el valor de cualquier mercancía está determinado por el tiempo de trabajo socialmente necesario que se emplea en su producción. La expresión “tiempo de trabajo socialmente necesario” aparece debido a que el tiempo de trabajo que requiere la creación de una mercancía depende en parte del nivel de progreso tecnológico de una sociedad y del desarrollo de sus fuerzas productivas. En la teoría del valor del trabajo de Marx, el intercambio de mercancías tiene lugar en el mercado a precios que corresponden al tiempo de trabajo necesario que encarnan. La plusvalía se realiza cuando una mercancía se intercambia o se vende por un valor superior al de su trabajo; he allí la base del argumento marxista de que los trabajadores son explotados en el capitalismo. Por medio del poder de la propiedad del capital, el capitalista puede pagar al trabajador una cantidad sensiblemente inferior al valor de mercado de las mercancías que produce, capturando así la plusvalía para el capital y reinvirtiéndola con el fin de aumentar los medios de producción.

Por otra parte, la teoría del valor del trabajo de Marx (1969) ilumina las tensiones y contradicciones existentes entre el trabajo y el capital. Marx nos permite vislumbrar el críptico mundo del capital. Esto nos permite advertir de qué modo se invisibilizan y se ocultan ante nuestros ojos las relaciones de clase y la explotación de una clase por otra. Contrabandear la teoría del valor del trabajo dentro de la teoría radical de la educación nos brinda un entendimiento penetrante del funcionamiento del capital como una relación social, y el modo en que los maestros, en tanto trabajadores productivos, se ven involucrados en la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Nos ofrece también una posición de ventaja desde la cual observar el capital como una relación social entre las dos clases fundamentales de la sociedad burguesa: la clase capitalista y la clase trabajadora.

Marx, la producción de mercancías y sus consecuencias para los educadores

En el primer capítulo de *El capital*, Marx desmitifica el capitalismo atravesando su camuflaje ideológico. De allí que sea posible describir *El capital* como una antorcha guía que echa luz sobre los enigmas y misterios del capitalismo esquivos hasta entonces para nuestros sentidos. Marx explica que la mercancía es un “objeto externo”, algo que existe fuera de nuestros cuerpos físicos. Su análisis prosigue, advirtiendo que la mercancía no sólo existe aparte de “nosotros”, sino que además nos confronta como un objeto extraño, que permanece opuesto a “nosotros” o incluso “contra nosotros” (Holloway, 2001). En tal sentido, la mercancía “niega” y “desmiente” nuestra humanidad misma. De hecho, es posible describir la mercancía como una fuerza alienante y deshumanizadora que en buena parte existe gracias a nuestro trabajo físico y a nuestra capacidad de trabajo en la producción de plusvalía. La mercancía, debemos enfatizarlo, es el producto del trabajo humano. De un modo lógico, la mercancía, cuyo valor equivale al trabajo que insume su producción, es nuestro propio “hacer” (Holloway, 2001).

Por otra parte, Marx ha establecido explícitamente que la mercancía existe separada de nosotros (Holloway, 2001). Una cuidadosa lectura de las primeras líneas de *El capital*, donde Marx escribe que “la mercancía es, en primer término, un objeto externo, una cosa apta para satisfacer necesidades humanas, de cualquier clase que ellas sean” (p. 125), plantea de inmediato la pregunta de por qué Marx inserta en esta oración las palabras “en primer término”. Como habremos de ver, hay en ello una intención implícita (Holloway, 2001).

Más adelante, Marx sostiene que la mercancía existe fuera de nuestros cuerpos físicos, y que somos “sujetos negados” (Holloway, 2001). No obstante, la mercancía se origina en y surge de nuestro trabajo físico, que es la fuente de todo valor. Esto se debe a que los trabajadores son también los productores de mercancías. Resulta así innegable la presencia de un conflicto siempre presente entre la mercancía como un objeto externo que existe aparte de nosotros y la mercancía como un objeto que surge de nosotros y es producto de nuestro propio trabajo (Holloway, 2001).

En primera instancia, en tanto la mercancía existe fuera de nosotros, nos coloca en la posición de sujetos negados y pasivos. No obstante, en tanto somos sus productores, en segunda instancia nos reafirma como sujetos activos (Holloway, 2001). Es posible describir entonces el cambio social como el resultado del conflicto que se establece entre la pasividad y la actividad de la

naturaleza dual de nuestra subjetividad. En otras palabras, encarnamos las contradicciones entre el trabajo y el capital, viéndonos también posicionados entre el valor de uso y el valor de cambio. En la primera instancia, somos “negados” y profanados por el producto mismo de nuestro trabajo: la mercancía. En la segunda instancia, nuestro trabajo puede devolver el golpe negando la negación de nuestro trabajo, que existe bajo la forma de la mercancía. Así, nuestro trabajo físico no sólo produce su propia negación convirtiéndose en mercancía, sino que también crea las condiciones por las que es posible negar su negación por medio del acto de “hacer”. Respecto de estos dos movimientos contradictorios en la producción de mercancías, Holloway (2001) señala:

En primer lugar es dominación, negación de nuestra subjetividad, de nuestra humanidad. En segundo lugar es la posibilidad de liberación, de autoemancipación. La posibilidad de cambiar el mundo reside en la tensión entre el primer y el segundo lugar, entre forma y contenido, entre la negación y aquello que niega. Desesperación y esperanza van juntas en las palabras iniciales de El capital, como debe ser en cualquier reflexión honesta acerca del capitalismo [...] En este movimiento de desesperación y esperanza, la desesperación está en primer lugar, en la comprensión superficial de las cosas tal como son.

La esperanza reside en el desgarramiento del primer lugar, en la recuperación de lo que es invisible en el primer lugar, de aquello que existe en él pero negado. En el primer lugar, se niega nuestro hacer, remplazándolo por el ser. El movimiento de la esperanza es la recuperación del hacer, del hacer que es negado por ese primer lugar. Este movimiento es el movimiento de la actitud crítica, entendida como una crítica genética, como el intento de rastrear el origen de los fenómenos en el quehacer social. Marx nos presenta el horror de una mercancía que niega el hacer, que se presenta a sí misma como el ser, y de inmediato nos lleva más allá de ese horror para mostrarnos su origen en

el hacer, para mostrarnos la presencia real de lo que es negado en primer lugar, y no sólo su presencia sino la absoluta dependencia de lo que niega respecto de aquello que es negado (p. 67).

Esto plantea varias preguntas pedagógicas decisivas respecto del papel que desempeñan maestros y formadores docentes en la lucha por construir una sociedad democrática. Por ejemplo ¿cómo pueden participar los maestros de la lucha de clases? ¿Cómo puede la pedagogía crítica convertirse en un vehículo del cambio social? ¿De qué modo nosotros, como maestros de escuelas públicas y formadores docentes en las facultades de educación, podemos traspasar los espacios pedagógicos de la desesperación y el miedo, que adoptan una visión acrítica y ciega del mundo social, negándose a abordar, criticar y

cuestionar el modo en que vivimos nuestras vidas? ¿Cómo podemos desarrollar el coraje de crear y desarrollar espacios pedagógicos de esperanza que puedan penetrar las prácticas sociales cotidianas y que tengan el potencial de desenmascarar los funcionamientos de las relaciones sociales de producción capitalistas por medio de la práctica de la crítica de la ideología? Éstas son sólo algunas de las muchas preguntas que a maestros y formadores docentes nos plantea la pedagogía crítica revolucionaria de McLaren. Lo cierto es que su realineamiento con la teoría social marxista ha inspirado y hecho posible que una nueva generación de educadores críticos vuelvan a adoptar un compromiso firme con el marxismo.

BIBLIOGRAFÍA

Allman, P. (2001), *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*, Westport y Londres, Bergin & Garvey.

Anyon, J. (1980), "Social class and the hidden curriculum of work", *Journal of Education*, 26, pp. 67-92.

— (1994), "The retreat of Marxism and socialist feminism: Postmodern and poststructural theories in education", *Curriculum Theory*, 24 (2), pp. 115-133.

Apple, M. W. (1985), *Education and power*, Boston, Ark Paperbacks [Educación y poder, Buenos Aires, Paidós, 1987].

— (1986). *Teachers and texts: A political economy of class & gender relation in education*, Nueva York y Londres, Routledge, 1986 [Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación, Barcelona, Paidós, 1989].

— (1993), *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul [El conocimiento oficial. La educación democrática en la era conservadora, Barcelona, Paidós, 1996].

— (1996), *Education and cultural politics*, Nueva York, Teachers College Press [Política cultural y educación, Madrid, Morata, 1996].

—(1999), *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies*, Nueva York, Peter Lang, .

— (2001), *Educating the “right” way: Markets, standards, God and inequality*, Nueva York y Londres, Routledge/Falmer [Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad, Barcelona, Paidós, 2002].

Berlowitz, M. (1977), “Reseña del libro *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of everyday life*”, *Urban Education*, 12 (1), pp. 103-108.

Berlowitz, M. J. y Chapman, F. E. (1978), “Introduction: Fourth Midwest Marxist Scholars Conference”, M. J. Berlowitz y F. E. Chapman (eds.), *The United States educational system: Marxist approaches*, Mineápolis, Marxist Educational Press, pp. ix-xvi.

Biesta, B. J. J. (1998), “Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy”, *Educational Theory*, 48 (4), pp. 499- 510.

Boggs, C. (1995), *The socialist tradition: From crises to decline*, Nueva York y Londres, Routledge.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Books [La instrucción escolar en la América capitalista, Madrid, Siglo XXI, 1981].

Brenner, R. (1998), “The economics of global turbulence”, *New Left Review*, 227, pp. 1-264.

Britain, C. P. (1998), “Capitalist crises & global slump”, *Political Affairs*, 77 (11), pp. 16-25.

Brosio, R. A. (1990), "Teaching and learning for democratic empowerment: A critical evaluation", *Educational Theory*, 40 (1), pp. 69-81.

— (2000), *Philosophical scaffolding for the construction of critical democratic education*, Nueva York, Peter Lang.

Cole, M. (ed.) (1988), *Bowles and Gintis revisited: Correspondence and contradiction in educational theory*, Londres, The Falmer Press.

Cole, M. y Hill, D. (1995), "Games of despair and rethorics of resistance: Postmodernism, education and reaction", *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2), pp. 165-182.

— (1996), "Postmodernism, education and contemporary capitalism: A materialist critique", M. O. Valente, A. Barrios, A. Gaspar y V. D. Theodoro (eds.), *Teacher training and values education*, Lisboa, Departamento de Educaçao da Faculdade de Ciencias da Universidade de Lisboa, pp. 27-68.

Cole, M., Hill, D. y Rikowski, G. (1997), "Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist", *British Journal of Educational Studies*, 45 (2), pp. 187-200.

Corrigan, P. (1979), *Schooling the smash street kids*, Londres, Macmillan.

Croteau, D. (1995), *Politics and the class divide: Working people and the middleclass Left*, Filadelfia, Temple University Press.

Everhart, R. (1983). *Reading, writing and resistance: Adolescence and labor in a junior high school*, Boston, Routledge & Kegan Paul ["Leer, escribir y resistir"],

H. Velasco, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, 1993].

Föner, S. P. (1978), "The role of labor in the struggle for free compulsory education", M. J. Berlowitz y F. E. Chapman (eds.), *The United*

States educational system: Marxist approaches, Mineápolis, Marxist Educational Press, , pp. 93-104.

Giroux, H. A. (1981), *Ideology, culture, and the process of schooling*, Filadelfia, Temple University Press.

— (1983), *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, Bergin & Garvey [Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI, 1992].

— (1991), “Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse”, H. A. Giroux (ed.), *Postmodernism, feminism and cultural politics*, Albany, State University of New York Press, pp. 1-59.

— (1992), *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, Nueva York y Londres, Routledge.

Gonzalez, G. G. (1982), *Progressive education: A Marxist interpretation*, Mineápolis, Marxist Educational Press.

Gur-Ze'ev, I. (1998), “Toward a nonrepressive critical pedagogy”, *Educational Theory*, 48 (4), pp. 463-486.

Harris, K. (1982), *Teachers and classes: A Marxist analysis*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Hill, D. y Cole, M. (1995), “Marxist state theory and state autonomy theory: The case of ‘race’ education in initial teacher education”, *Journal of Education Policy*, 10 (2), pp. 221-232.

Holloway, J. (2001), “Why read Capital?”, *Capital & Class*, 75, pp. 65-69.

Karabel, J. y Halsey, A. H. (eds.) (1977), *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford University Press.

Kuhn, T. (1962), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press [La estructura de las revoluciones científicas, México, Fondo de Cultura Económica, 1975].

Laclau, E. y Mouffe, C. (1985), *Hegemony and socialist strategy: Toward a radical democratic politics*, Londres y Nueva York, Verso [Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia, Madrid, Siglo XXI, 1987].

Lather, P. (1998), "Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places", *Educational Theory*, 48 (4), pp. 487-498.

Liston, K. P. (1988), *Capitalist schools. Explanation and ethics in radical studies of schooling*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul.

Marx, K. y Engels, F. (1969), *Selected works*, vol. 1, Moscú, Progress.

McDonald, P. (1998), "Historical school reform and the correspondence principle", M. Cole (ed.), *Bowles and Gintis revisited: Correspondence and contradiction in educational theory*, Londres, The Falmer Press, pp. 86-111.

McLaren, P. (1980), *Cries from the corridor: The new suburban ghettos*, Toronto, Methuen Publications.

— (1986), *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*, Nueva York y Londres, Routledge [La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI, 1995].

— (1989), *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Nueva York, Longman [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

— (1995), *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*, Nueva York y Londres, Routledge [Pedagogía

crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna, Barcelona, Paidós, 1997].

— (1997), *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for a new millennium*, Boulder, Westview Press [Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio, México, Siglo XXI, 1998].

— (1998), “Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education”, *Educational Theory*, 48 (4), pp. 431-462.

— (2000), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Lanham, Boulder, Nueva York y Oxford, Rowman & Littlefield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (1999), “Critical pedagogy, postmodernism, and the retreat from class: Toward a contraband pedagogy”, *Theoria*, 93, pp. 83-115.

— (2000), “Reconsidering Marx in post-Marxist times: A requiem for postmodernism?” *Educational Researcher*, 29 (3), pp. 25-33.

— (2001a), “Class, cultism, and multiculturalism: A notebook on forging a revolutionary multiculturalism”, *Multicultural Education*, 8 (3), pp. 2-14.

— (2001b), “Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy”, *Journal of Teacher Education*, 52 (2), pp. 136-150.

— (2001c), “Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance”, *Educational Policy*, 15 (3), pp. 343-378.

Molyneux, J. (1995), “Is Marxism deterministic?”, *International Socialism*, 68, pp. 36-73.

Price, B. F. (1986), *Marxism and education in late capitalism*, Londres y Sidney, Croom Helm.

Raduntz, H. (1999), "A Marxian critique of teachers' work in an era of capitalist globalization", ponencia presentada en la Conferencia AARE-NZARE, Melbourne, noviembre-diciembre.

Rikowski, G. (1996), "Left alone: End time for Marxist educational theory?", *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4), pp. 415-451.

— (1997), "Scorched earth: Prelude to rebuilding Marxist educational theory", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (4), pp. 551-574.

— (2001), *The battle in Seattle*, Londres, Tuffnell Press.

Sarup, M. (1978), *Marxism and education*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Sarup, R. (1983), *Marxism/structuralism/education: Theoretical developments in the sociology of education*, Londres y Nueva York, The Falmer Press.

Sharp, R. (1980), *Knowledge, ideology and the politics of schooling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

— (1988), "Old and new orthodoxies: The seductions of liberalism", M. Cole (ed.), *Bowles and Gintis revisited: Correspondence and contradiction in educational theory*, Londres, The Falmer Press, pp. 189-208.

Smith, C. (1996), *Marx at the millennium*, Londres y Chicago, Pluto Press.

Sokal, A. y Bricmont, J. (1998), *Fashionable nonsense: Postmodern intellectuals' abuse of science*. Nueva York, Picador [Imposturas intelectuales, Barcelona, Paidós, 1999].

Strike, K. (1989), *Liberal justice and the Marxist critique of education*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul.

Willis, P. (1977), *Learning to labor*, Farnborough, Saxon House
[*Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988].

Youngman, F. (1986), *Adult education and socialist pedagogy*, Londres,
Croom Helm.

9. EDUCACIÓN CRÍTICA PARA LA JUSTICIA ECONÓMICA Y SOCIAL: UN ANÁLISIS Y MANIFIESTO MARXISTA

DAVE HILL

En el presente capítulo, establezco ciertos principios y propuestas políticas igualitarios y progresistas, con el fin de conformar un manifiesto demócrata-marxista para la escolarización y la formación docente hacia la justicia económica y social. Éste se basa en un marco teórico demócrata-marxista¹ y en el análisis estructuralista neo-marxista.²

Reconozco las limitaciones estructurales que los aparatos represivos e ideológicos del estado, actuando en favor del capital, imponen a las iniciativas progresivas y socialistas. No obstante, este capítulo propone un cambio transformador por medio de la formación docente, por medio de la escuela y de la educación, por medio de todos los trabajadores de la cultura que operan dentro de los aparatos ideológicos del estado escolares, así como también dentro de los medios masivos de comunicación y por parte también del más amplio contexto social. En el presente capítulo, sugiero una serie de principios específicos y un programa que permitan a los educadores críticos y socialistas combatir contra la derecha radicalizada. A lo largo de éste, analizo a la derecha tal como se manifiesta tanto en sus versiones más conservadoras como en la nueva socialdemocracia (La “tercera vía”: en Gran Bretaña, el Nuevo Laborismo; en Estados Unidos, el “clintonismo”).

PRÓLOGO: LA INFLUENCIA DE PETER MCLAREN EN MI PENSAMIENTO

Mi trabajo de escritura se ha visto influido por los desarrollos de la crítica marxista de Peter McLaren. En este proceso puedo distinguir cuatro fases. La primera, de 1989 a 1991, tuvo lugar una vez que yo cesara en mis funciones como representante electo del Partido Laborista y delegado sindical regional. (Esta decisión se debió a un deterioro auditivo; hoy en día, tengo una pérdida auditiva parcial.) Concluía así un periodode 25 años como líder

1 Junto a otros, he esbozado los principios y la política de la izquierda para la escolarización y/o la Formación Docente Inicial en Hill, 1989, 1990, 1991a, 1994a, 1994b, 1997b, 2000d, 2001d; Hill, Cole y Williams, 1997; Cole, Hill, Soudien y Pease, 1997; Grupo Hillcole, 1991, 1997.

2 Éste puede consultarse en Hill, 2001a, 2004f, Cole, Hill, McLaren y Rikowski, 2001.

sindical y local del Partido Laborista.³ Buena parte de los años sesenta, setenta y ochenta, la pasé como activista en las calles y en huelgas con los compañeros docentes y de otros sindicatos. Durante mucho tiempo fui obrero de la construcción, como todos los hombres de mi familia. De hecho, hasta los treinta años trabajé parcialmente con mi padre y mis hermanos en varias obras (relaciones sociales, regímenes de trabajo y capitales culturales muy distintos de los que ponía en juego mi trabajo docente). Fui miembro activo del Partido Laborista de Brighton, que hasta los años ochenta todavía tenía en su seno una fuerte corriente socialista.⁴ El fin de los años setenta y todo el decenio siguiente fueron, para mí, un periodo de activismo organizacional y callejero, dentro de la Liga Antinazi antirracista y en las líneas de lucha de varias huelgas sindicales. Pero perdí demasiado de mi capacidad auditiva como para continuar en las cámaras de representantes.

Desde entonces, decidí luchar por mis ideales socialistas y de izquierda desde el trabajo teórico y docente. Esto no sólo supuso la escritura sino también la escritura en colaboración, estableciendo (con Mike Cole) el Grupo Hillcole de Educadores de Izquierda en Gran Bretaña⁵ y un Instituto de

3 En 1961, a los dieciséis años, ya me había sumado al Partido Laborista y había organizado y guiado mi primera manifestación. Ésta fue en contra del accionar estadounidense respecto de la crisis de los misiles cubanos. Luego, en los años setenta y ochenta, organicé manifestaciones de menor y mayor alcance contra el “recorte” del gasto público, contra los fascistas, el racismo y el apartheid y a favor del mejoramiento de los servicios educativos. En aquella época creía, y todavía creo, en el activismo callejero (la acción directa organizada) tanto como en los foros parlamentarios. En una última etapa, fui dos veces candidato del Partido Laborista al Parlamento y consejero de la ciudad y líder del Partido en el Consejo Municipal por varios años, durante los ochenta, a veces (si bien pocas) con poder político real. Me mantuve también activo como secretario local o representante de las ramas de mi sindicato local durante más de veinte años, a veces como delegado regional. En 1989 abandoné la política partidaria, pero proseguí la acción sindical como representante oficial y delegado regional (del sudeste inglés) por cierto tiempo.

4 Desde su fundación en 1901, el Partido Laborista británico fue una amalgama de socialdemócratas, socialistas, marxistas y organizaciones y representantes sindicales, que forman parte orgánica y organizativa del partido. Dentro de él, la suerte de la izquierda socialista ha tenido varios altibajos. Alcanzó la cima en 1981 cuando el líder de la “izquierda dura”, Tony Benn, estuvo a poco de ganar la elección como líder del partido. En los años ochenta, aquellos a quienes la prensa conservadora llamaba despectivamente “los fanáticos de izquierda”, pero la izquierda llamaba “buenos socialistas”, controlaban varias secciones del Partido Laborista y de los ayuntamientos de las ciudades, así como también autoridades educativas. Con la victoria de Tony Blair como líder del “Nuevo Laborismo” en 1994, la izquierda alcanzó quizá su puntomás débil en toda la historia del partido. Esto ha ido cambiando lentamente con el cambio de siglo/milenio, advirtiéndose la reemergencia de las voces socialistas dentro del partido y la elección de varios ejecutivos nacionales y líderes sindicales de izquierda, votados por los miembros de los sindicatos hartos de la agenda proempresaria, proprivatización y proguerria en Iraq de Tony Blair y el Nuevo Laborismo (Murray, 2003).

5 Para conocer en detalle el Grupo Hillcole de educadores de izquierda, véase <<http://www.tufnellpress.com>> y <<http://www.ieps.org.uk>>.

Estudios sobre Política Educativa independiente.⁶ Decidí también proseguir el doctorado, con un análisis marxista de la reestructuración de la formación docente y la escuela en Inglaterra y Gales.

En 1989, buscando estímulo, visité a varios educadores de izquierda en los Estados Unidos y Gran Bretaña: Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Christine Sleeter y Susan Melnick. Todos ellos me hospedaron gentilmente, en parte, supongo, por tratarse en mi caso de un activista de izquierda relativamente poco instruido en lo que hacía al trabajo de escritura académica. Hasta ese momento, mis lecturas, desde los primeros días de mi carrera como activista docente en los barrios urbanos de Londres, había consistido ante todo en las publicaciones diarias, semanales y mensuales de izquierda, marxistas y trotskistas, así como también las publicaciones políticas del Partido Laborista. En aquel momento, recién había comenzado a leer a Mike Apple, Geoff Whitty, Peter McLaren, Henry Giroux y Madan Sarup.

Alrededor de 1989 comencé a publicar. Mi primer artículo académico de análisis marxista polémico fue “Charge of the Right Brigade: The Radical Right’s Assault on Teacher Education & Training” (1989). Antes de ello, mi escritura se limitaba a pequeñas notas en revistas y diarios británicos de izquierda tales como Labour Weekly, New Socialist, Tribune y en publicaciones locales como el Brighton Labour Briefing, además de panfletos y volantes contra los recortes conservadores del presupuesto, por ejemplo para la Asociación de Educadores Socialista. Los académicos estadounidenses me guiaron en mi búsqueda de un director de tesis que pudiera simpatizar con mis creencias y métodos de análisis. (Finalmente, me decidí por un supervisor radicado en Gran Bretaña, Geoff Whitty, hoy Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y dicho sea de paso, uno de los pocos que se animan a contribuir abiertamente al debate socialista.)

En aquella visita, pasé una semana con Peter y Jenny McLaren; me hospedé en su estudio de Oxford, Ohio, cuando Peter trabajaba en la Universidad de Miami. (Quince años más tarde, en 2004, esto se repitió, cuando me quedé a dormir en el estudio de su casa en Hollywood por unos pocos días.) Había entrado en contacto con él debido a la lectura de *La vida en las escuelas* (1989) y su trabajo dentro de la pedagogía crítica y sobre los maestros como intelectuales críticos transformadores junto a Henry Giroux (Giroux y McLaren, 1986, 1989).

6 Véase <<http://www.ieps.org.uk>>.

Su trabajo académico, tanto individual como en colaboración, impactó mi forma de pensar por su fuerza, intensidad y esperanza. Como activista de la calle y sindicalista de los años ochenta, por aquel entonces comenzaban a desalentarme el pesimismo y el determinismo de los teóricos marxistas de la reproducción dentro de las salas de conferencia y de la academia. Por ello, toda visión utópica, esperanzada y vigorosa que cayera en mis manos, alimentaba y generaba mis propias luchas teóricas y político-educativas, sobre todo cuando esa pasión y esperanza parecían fundadas, como en el caso de Peter, en *Cries from the corridor* (1980) y su posterior versión teórica publicada bajo el nombre de *La vida en las escuelas* (1989), en el tipo de enseñanza y aprendizaje que había recibido yo durante mi crianza familiar y que había puesto en práctica en mi propio trabajo docente en Brixton, Londres. Tal fue el motivo de que entrara en contacto con él. (Hoy en día, sin embargo, expreso la necesidad de ser cautos respecto de las posibilidades de una transformación socialista por medio de la educación. Adopto una perspectiva más materialista que la derivada de esa perspectiva neogramsciana de la ideología dominante —véase la nota 2—, sin por ello dejar de reconocer la necesidad de sueños y utopías, así como también la necesidad de analizar y organizar nuestro trabajo hacia el logro de tales utopías.)

La segunda fase de nuestra relación tuvo lugar a mediados de los años noventa. Fue entonces cuando Mike Cole, Glenn Rikowski y yo criticamos el “posmodernismo de resistencia” de Peter (y Henry Giroux), considerándolo no-marxista. Nuestra crítica era, y continúa siendo, que en última instancia —a pesar de los momentos e intenciones progresistas que pueda tener— el “posmodernismo de resistencia” no hace más que seguirle el juego al neoliberalismo reaccionario.⁷ De vez en cuando me encontraba con Peter y Mike Cole en los congresos internacionales. Estos encuentros producían intercambios fructíferos, divertidos y estimulantes, dándonos, a los distintos bandos, mucho en qué pensar.

La tercera fase corresponde al fin del decenio. Peter, Glenn Rikowski, Mike Cole y yo entablamos una fluida correspondencia, escribimos en colaboración y editamos en conjunto, discutiendo el trabajo de cada uno de nosotros. Glenn y Peter, en particular, habían tenido un vasto intercambio electrónico, por ejemplo, en los sitios web de The Commoner y Hobgoblin, el diario del

⁷ Véanse, por ejemplo, Cole y Hill, 1995, 1999, 2002; Cole, Hill y Rikowski, 1997; Hill y Cole, 1993, 1995, 1996a, b; Cole, 2003, 2004a y el capítulo escrito por Mike Cole en el presente libro.

marxismo humanista. Algunos de estos intercambios pueden leerse en el sitio del Instituto de Estudios sobre Políticas Educativas: <www.ieps.org.uk>.

Más tarde, los cuatro coescribimos *Red chalk: On schooling, capitalismo and politics* (Cole y otros, 2001), libro que surgió a raíz de una entrevista que Peter nos hiciera a los marxistas británicos (McLaren, Cole, Hill y Rikowski, 2001) en su columna de entrevistas del *International Journal of Education Reform*. También coescribimos y coeditamos *Postmodernism in educational theory: Education and the politics of human resistance* (Hill y otros, 1999), una crítica marxista al posmodernismo y el neoliberalismo publicada en Gran Bretaña, y su edición revisada *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory* (Hill y otros, 2002), publicada en los Estados Unidos.

La última fase, la actual, de nuestra relación, puede verse en el trabajo de Peter, a veces en colaboración con Ramin Farahmandpur y Glenn Rikowski (así como también junto a otros tantos en los últimos años, como Gregory Martin, Natalia Jaramillo, Noah de Lissavoy, Valerie Scatamburlo d'Anibale y Jill Pinkney-Pastrana), acerca de la importancia central del análisis de clases y acerca de la pedagogía revolucionaria, una “pedagogía crítica re-materializada” (McLaren, 2001, p. 27).

Esto sitúa su trabajo aún más dentro de la tradición teórica del marxismo humanista, desplazando su comprensión teórica de la pedagogía crítica hacia lo que él denomina la “pedagogía revolucionaria”, como parte de su búsqueda de un análisis marxista y un programa de resistencia y remplazo contra el capital neoliberal globalizador. Se trata de un material verdaderamente emocionante: de desarrollo y muy productivo.⁸

A lo largo de estas cuatro fases, Peter ha demostrado consistente amabilidad, buen humor, erudición, rabia y compromiso con la justicia social y económica, así como también con la igualdad. Algunas veces, no resulta nada fácil ser un educador y activista marxista o socialista. Peter lo hace más sencillo y con camaradería. Tal comunión de apoyo y estímulo teórico y emocional ha sido bien recibida y es necesaria para esta minoría política y teórica, sujeta a veces a la discriminación, el oprobio y la desautorización política.⁹ Ser un

⁸ Véanse McLaren 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2000; McLaren y Baltodano, 2000; McLaren y Farahmandpur, 2001a, 2002c; McLaren, Martin, Farahmandpur y Jaramillo (2004). En la presente fase, Peter y Glenn Rikowski abordan discusiones y publicaciones electrónicas donde desarrollan aspectos de la teoría de la educación marxista (por ejemplo, McLaren y Rikowski, 2001, 2002; Rikowski y McLaren, 2001).

⁹ Mis propias experiencias son las usuales de un educador radical. He sido “desplazado” de prácticamente todos los trabajos que he tenido, debido a mis actividades políticas y sindicales. No es legal hacerlo (obstaculizar, acosar y marginar a los delegados sindicales), pero ocurre. Fui “desplazado” (es decir, se

educador marxista o de izquierda que se atreva a expresar sus opiniones puede ser una tarea solitaria, aunque estimulante. Dentro de Gran Bretaña, el Grupo Hillcole de Educadores de Izquierda —que comprende una veintena de académicos socialistas y marxistas de distintas universidades, colegios y escuelas, escribiendo en colaboración libros y artículos¹⁰— ha hecho las veces

me dijo que si quería una promoción tendría que mudarme) de mi primer trabajo docente en la Stockwell Manor Comprhensive Schoolen Londres, debido a mis actividades en la línea de lucha de las huelgas de fines de los años sesenta. Cuando estaba en mi segundo cargo, en la Moderna Escuela Secundaria de Señoritas Forest de Depot. Rd. Horsham, fui llamado y amonestado por el director, debido a que había aparecido fotografiado en la prensa local en una protesta de obreros de la construcción. Me dijo: “si algo no esperamos es que nuestro personal sea fotografiado en las líneas de huelguistas. ¡Asegúrese de que no vuelva a ocurrir!” Esto me alentó a dejar el puesto, luego de asegurarme que el delegado del (demasiado moderado) sindicato docente local fuera remplazado por un socialista. En mi tercer puesto, como profesor de formación docente en el Bognor College, organicé la acción industrial conjunta de trabajadores académicos, administrativos y manuales, luego de lo cual fui “invitado” a encontrarme con el director de Educación de la Superintendencia Local, un “privilegio” prácticamente inusitado. Tras una clase sobre democracia y educación en la que hablé de Marx y Tony Benn en vez de Platón y Aristóteles, fui removido de los cursos de formación docente y enviado al exilio, fuera del campús.

Situación que tuvo, de hecho, por inesperada consecuencia, experiencias de aprendizaje muy satisfactorias. Di clases a presos, maestros de adultos, trabajadores jóvenes, a los refugiados vietnamitas y a sus maestros en el campo de refugiados de la isla de Thorney, y en una sede inglesa de una universidad estadounidense, el New England College. Por esa época, la directora de la Escuela de Educación, Kate Jacques, me advirtió que el Rector de nuestra Universidad le había dicho que “David Hill nunca recibirá un ascenso porque todo el mundo en Inglaterra sabe que es un ‘fanático de izquierda’”. Debido a cambios en el personal fui reubicado —y de hecho ascendido—, lo que me permitió desarrollar y coordinar un curso de formación docente crítico marxista: el Curso de educación Crawley para estudiantes maduros (es decir, por encima de 21 años). Este curso estaba explícitamente destinado a desarrollar “la reflexión crítica” impartiendo lecturas marxistas y socialistas, e intentaba elegir deliberadamente escuelas que fueran radicales, antirracistas, antisexistas y que fueran conscientes de la desigualdad social de clases para las prácticas docentes obligatorias. (No había demasiadas escuelas así, pero había algunas) (Hill, 2005a).

Finalmente fui despedido (“hecho superfluo”) luego de la abolición virtual de la enseñanza y la sociología crítica de los cursos de formación docente en Gran Bretaña a mediados de los años noventa. Acerca de estas experiencias, he escrito en “Brief Autography of a Bolshie Dimissed” (1997e), “Critical Research and the Dismissal of Dissent” (1997c) y “White Chalk... on a White Board: The Writing’s on the Wall for Radicals in British Education” (1997d). “Brief Autobiography of a Bolshie Dimissed” está disponible en el sitio de la <www.ieps.org.uk>. En Gran Bretaña, el Consejo para la Libertad Académica y sus Estándares (siglas en inglés, CAFAS) y el grupo de izquierda de la NATFHE documentan la persecución política y laboral de profesores de izquierda (y de otras tendencias). (El NATFHE es uno de los dos sindicatos de profesores universitarios en Inglaterra y Gales, la Asociación Nacional de Profesores de Posgrado y Educación Superior.) Luego de un año durante el cual trabajé como pintor y decorador junto a uno de mis hermanos, mientras enseñaba en el Tower Hamlets College del East End londinense (de donde es mi familia), fui convocado para mi actual puesto en el University College Northampton, donde posteriormente fuera promovido al cargo de profesor titular. Es el primer cargo docente de tiempo completo que obtengo desde que debí dejar la actividad sindical como delegado, activista y organizador. Es demasiado lejos del lugar donde vivo, unos doscientos kilómetros, como para involucrarme en las reuniones, la organización y la negociación con los administradores. Quizá no sea coincidencia que haya obtenido un ascenso tan importante justo cuando no puedo participar activamente del sindicato.

10 Los miembros del Grupo Hillcole han producido dos libros: *Changing the future: Redprint for education* (1991) y *Rethinking education and democracy: A socialist alternative for the twenty-first century* (1997), ambos publicados por la pequeña editorial de izquierda Tufnell Press, Londres.

de ese ambiente de contención, retroalimentación y crítica, sobre todo en sus primeros diez años, después de que Mike Cole y yo lo estableciéramos en 1989. En los años noventa, Glenn y Peter han acercado a nuestro trabajo a pensadores y activistas progresistas, marxistas y socialistas de todo el mundo, tales como Helen Raduntz, Shahrzad Mojab, Ramin Farahmandpur, Brian Donovan, Grant Banfield, Helen Colley y Kevin Harris.

En los últimos años, el trabajo con Peter y sus compañeras/compañeros¹¹ dentro de la unidad independiente de políticas de la izquierda radical del Instituto de Estudios sobre Políticas Educativas y, en particular, desde que fuera establecido en 2003 el Journal for Critical Education Studies, <www.jceps.com>, la cooperación, el aprendizaje, el estímulo, la solidaridad, la correspondencia y la discusión internacional han extendido esta comunidad crítica de apoyo. El JCEPS (que editamos Peter, Pablo Gentili, de la Universidad del Estado de Río de Janeiro y yo), en particular, nos permite compartir experiencias, análisis, perspectivas y programas con camaradas latinos y norteamericanos. ¡Tenemos un comité editor increíble!

Por mi parte, en la actualidad me veo involucrado en el Marx- SIG del AERA y en el Foro Rojo radicado en Estados Unidos, junto a E. Wayne Ross, Rich Gibson, Sandra Mathison y Richard Brosio, entre otros. Poco tiempo atrás, el encuentro de casi todos los colaboradores del libro que el lector sostiene ahora sus manos en el AERA 2004 con Pauline Lipman y los responsables del periódico *Curriculo sem Fronteiras*, entre los que se cuenta Luis Armando Gandin, ha sumado una muy necesitada dimensión global y comparativa de información, crítica y desarrollo a la necesaria tarea de analizar y criticar el capital y el neoliberalismo, el neoconservadurismo y la necesidad de desarrollar una organización, un programa y un activismo marxista, socialista y de izquierda verdaderamente democráticos. ¡Lo necesitamos!

* Asociación Americana de Investigación Educativa

11 En español en el original [T.]

PRIMERA PARTE: LA REESTRUCTURACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La educación docente crítica

Respecto de la relación entre una formación docente igualitaria radical y la afirmación de la justicia económica y social en nuestras sociedades,

Allman (2000) sostiene que:

La educación tiene el potencial de alimentar las llamas de la resistencia contra el capitalismo global, así como también la pasión necesaria para emprender la transformación socialista; en síntesis, el potencial de contribuir con una chispa que pueda encender el deseo de una transformación social revolucionaria democrática a lo largo del mundo entero. Extendiendo un poco la metáfora, tiene este potencial al tiempo mismo que la educación crítica y radical, casi en todas partes, corre peligro de extinguirse (p. 10).

¿Hasta dónde puede realizarse este potencial? La autonomía y la capacidad de actuar de que disponen los maestros, los formadores docentes, las escuelas y los departamentos de educación enfrentan el duro reto que les plantean las estructuras del capital y sus actuales proyectos educativos neoliberales (Cole, 2004b, 2004c, 2005; Hill, 2001a, 2003, 2004b, c, d, e, f). Por ende, es preciso ser cautos a la hora de considerar el grado de autonomía real que tienen los educadores (o cualquier otro grupo de trabajadores de la cultura, como, por ejemplo, los periodistas y los cineastas) que alimentan las llamas de la resistencia.

No obstante, identificar determinadas características de estas estructuras nos permite identificar un punto de partida para la acción transformadora. Como hemos advertido en varias oportunidades,¹² el proyecto educativo neoliberal es tan sólo una parte del proyecto neoliberal del capitalismo globalizado.¹³ Los mercados educativos del mundo y la llamada “elección de los padres” entre distintos tipos de escuela son poco menos que el ápice de la estrategia

12 Véanse, por ejemplo, Cole, 1998, 2004b, 2004c, 2005; Hill, 2001b, 2001c, 2002a; Rikowski, 2001a, 2001b, 2001c, 2002b, 2003, 2004b, c, d, e; McLaren, 2000; Rees, 2001; McLaren y Farahmandpur, 2002c.

13 Véanse también Cole, 1998, 2004b, 2004c, 2005; Smyth y Shatlock, 1998; Ainley, 1999, 2000; McMurtry, 1999; McLaren, 2000; Rikowski, 2000, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b; Hatcher y Hirtt, 1999; Hartcher, 2001.

educativa de la clase capitalista, con sus planes comerciales para la educación (lo que quieren que la educación haga) y sus planes comerciales en educación (es decir, cómo planean ganar dinero con ella).¹⁴

La situación contextual, tanto en el nivel global como nacional, nos permite una comprensión general de cómo el movimiento de los mercados hacia la educación se relaciona con las intenciones y proyectos generales del capital transnacional y con las políticas que los gobiernos intentan aplicar para su beneficio. Eso nos demuestra que las escuelas continúan desempeñando un papel decisivo como una, entre otras, de las fuerzas disciplinarias de la clase capitalista. Según McLaren (2000), “el propósito fundamental de la educación es hacer del mundo un lugar seguro para el capitalismo global” (p. 196), y:

Aquello que los maestros están presenciando al final del siglo es la consolidación de los mecanismos de control sobre el proceso de escolarización y particularmente sobre la certificación de maestros, con el propósito de realinear la educación en función de las necesidades de una economía globalizada (McLaren y Baltodano, 2000, p. 35).

Tal situación ha vuelto prácticamente irreconocibles los contenidos y objetivos de los socialdemócratas (y los de los a veces contradictorios progresistas liberales) para la escolarización y la formación docente en Inglaterra y Gales, si se los compara con los de los años sesenta y setenta. En aquella época había, en muchas instituciones, un compromiso verdadero de analizar cuestiones de igualdad y los contextos políticos y sociales (cuando no económicos) de la política educativa.

LA DESTEORIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE BRITÁNICA BAJO EL CONSERVADURISMO Y EL NUEVO LABORISMO

Una de las características fundamentales de esta reestructuración ha sido la desteorización de la formación inicial docente (de aquí en adelante, FID). Durante los gobiernos del partido Conservador y del Nuevo Laborismo, las cuestiones de la igualdad y la justicia social, por no hablar de la justicia económica, han sido prácticamente eliminadas del currículum de la FDI. El estudio de los contextos sociales, políticos y económicos de la escolarización

14 14 Hartcher, 2001; Molnar, 1999, 2001; Hill, 2001b, 2003, 2004b, c; Rikowski, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a.

y la educación han sido por igual encubiertos y expurgados. En Inglaterra y Gales, lo mismo que en otras partes del mundo, la FDI se encuentra hoy día bajo riguroso escrutinio y vigilancia. Desde que el gobierno conservador introdujera nuevas regulaciones para la formación y la actualización docente en 1992/1993 (DFE, 1992, 1993), el “cómo” ha remplazado al “por qué” dentro de un currículum de formación docente¹⁵ eminentemente técnico basado en la “adquisición” de un conjunto de “están dares” estáticos y abrumadoramente conservadores. Tal movimiento ha tenido un claro impacto en la fuerza laboral docente, y por ende en las escuelas. Hoy los maestros reciben entrenamiento en habilidades específicas en vez de ser educados para analizar los “porqués” y los “por qué no”, o los contextos de los objetivos y estructuras curriculares, pedagógicas y educativas, así como también sus efectos sobre la reproducción de la economía, la estructura social y las políticas capitalistas.

El Nuevo Laborismo, por medio de sus regulaciones de 1998 (DfEE, 1998), ha aceptado de un modo abrumador la revolución implementada por la derecha radicalizada en la FDI y en la escuela. Escasas enmiendas ha sufrido el legado conservador en lo que respecta a la capacitación de los docentes, la naturaleza cambiante del trabajo de los maestros, el currículum y los métodos de evaluación (Hill, 1999a, 2000, 2001c, 2005a, b).

De hecho, la Estrategia Nacional de Alfabetización, que domina hoy la formación para la enseñanza de la lengua inglesa, ha descontextualizado y maniatado aún más la enseñanza de la lectura (Robertson, 2000; Robertson y Hill, 2001).

Para millones de niños de la clase trabajadora en particular, la educación se ha vuelto un entrenamiento acrítico en habilidades básicas. Cuando se considera todo lo que podría haberse hecho por promover la reflexión crítica y un currículum más igualitario para la FDI, los cambios del Nuevo Laborismo, de 1997 a la fecha, resultan por demás modestos. La política del gobierno conservador para la FDI ha sido refrendada prácticamente en todo, siendo sus fundamentos el nacionalismo cultural, el autoritarismo neoconservador y el antiigualitarismo neoliberal, competitivo e individualista.

Una política educativa que pone en práctica semejante desteorización de la formación docente es sintomática del proyecto mayor del capital, que requiere de la supresión de todo pensamiento de oposición crítico y autónomo. Como bien ha advertido McMurtry (1991), un requerimiento semejante resulta

15 Hill, 1994a, 1994b, 1997a, 1997b.

particularmente inadecuado para la educación, arrojando como resultado “estándares conflictivos de libertad”, en tanto:

En el mercado, la libertad es el disfrute de todo aquello que pueda comprarse a los demás sin hacer preguntas y la ganancia de todo cuanto pueda venderse a los demás sin dar ningún tipo de respuesta. En la educación, la libertad es precisamente la libertad de hacer preguntas y encontrar respuestas, sin importar que esto ofenda la autogratificación de las personas o no (p. 213).¹⁶

Esto es lo que ocurre con la “reducción sistemática de las instituciones educativas duramente conquistadas por la sociedad al grado de mercancías aptas para la adquisición y la venta privada” (1991, p. 216), donde “la mercantilización de la educación elimina la libertad crítica y el rigor académico que la educación necesita para ser algo más que un adoctrinamiento” (1991, p. 215). Rikowski establece un vínculo significativo entre el movimiento a gran escala y la conciencia de lo local:

Las relaciones sociales capitalistas y el capital, en tanto fuerza social, se han agudizado desde la época de Marx. Hoy la lucha de clases está en todas partes... el capital está en todas partes, incluso dentro de “lo humano” mismo. ¡Es cosa de miedo! La educación se ve involucrada hoy en la capitalización de la humanidad, y esto es algo que debemos enfrentar (Cole, Hill, McLaren y Rikowski, 2001, p. 20; véase también Rikowski, 2001c, 2001d).

SEGUNDA PARTE: LOS PRINCIPIOS DE LA IZQUIERDA PARA LA EDUCACIÓN Y LA FDI

La izquierda radical y la educación Frente a esta reestructuración de la FDI organizada por los conservadores y los del Nuevo Laborismo en Inglaterra y Gales, los educadores socialistas y radicales de izquierda comparten determinados principios y políticas para una teoría y práctica contrahegemónicas en lo que respecta a la formación docente. A continuación, en el cuadro 1, procederé a definir un conjunto de principios de la izquierda radical para una educación igualitaria re teorizada. Luego, en los cuadros 2, 4 y 5, presentaré un conjunto de principios y propuestas para el currículum de la FID. Dentro de la izquierda radical existe cierto debate acerca de las políticas específicas

¹⁶ Véanse también McMurtry, 1998; Winch, 1998.

a implementar, sobre todo en lo que respecta a una pedagogía centrada en el estudiante y el desarrollo de los cursos. No obstante, los siguientes cuatro principios para la educación son ampliamente aceptados dentro de ella:

CUADRO 1:

LISTA DE LOS CUATRO PRINCIPIOS GENERALES DE LA IZQUIERDA RADICAL PARA LA EDUCACIÓN

- » Amplio incremento de la igualdad (de resultados).
- » Suministro integral (es decir, ningún tipo de suministro privado o selectivo de la escolarización).
- » Control democrático comunitario de la educación.
- » Uso del estado local y nacional para alcanzar una sociedad justa (es decir, igualitaria) y antidiscriminatoria, abandonando el discurso meritocrático inequitativo de oportunidades para obtener muy desiguales resultados.

Estos cuatro principios educativos generales de la izquierda radical se expresan en los siguientes catorce principios:¹⁷

CUADRO 2:

PRINCIPIOS DE LA IZQUIERDA RADICAL PARA LA EDUCACIÓN

1. Asignación de mayores recursos y fondos para la educación (obtenidos, por ejemplo, de un incremento en la tasa del impuesto a las ganancias y a la riqueza, y de un recorte en el gasto de defensa), lo que permitiría, por ejemplo, una reducción en el número de alumnos por curso.

¹⁷ La discusión sobre estos principios puede consultarse siguiendo las citas de la nota 1 (en este mismo capítulo) junto a Cole, Hill y Shan, 1997; Hill y Cole, 1999; Cole, Hill, McLaren y Rikowski, 2001; McLaren, Cole, Hill y Rikowski, 2001; Cole, 2004d. En Australia, esta misma discusión queda plasmada en el trabajo de Kevin Harris (1979, 1982, 1984, 1994), y en los Estados Unidos, en el de McLaren y sus asociados (por ejemplo, Aguirre, 2001; McLaren 2000, 2001; McLaren y Farahmandpur, 2001a, 2001b; McLaren y Rikowski, 2001, 2002).

2. Punto final a la selección escolar y desarrollar una escolarización verdaderamente integral, fortaleciendo el sistema de la educación superior; es decir, un cambio en las estructuras escolares y educativas.
3. Terminar con el mercado competitivo en educación.
4. Compromiso con políticas igualitarias destinadas a lograr resultados mucho más similares sin importar factores sociales tales como la clase, el género, la “raza”, la sexualidad o la discapacidad, y redistribución igualitaria de los recursos dentro de y entre las escuelas.
5. Elaboración de un currículum que aspire a la transformación de la presente sociedad capitalista en una sociedad democrática y socialista.
6. Rechazo de ciertos aspectos fundamentales de la educación liberalprogresista, tales como la enseñanza no estructurada, la falta de evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos de distintas escuelas y la confianza en la noción piagetiana de “estar preparado”.
7. Un currículum común igualitario y antielitista.
8. Un currículum informal (oculto) igualitario y antielitista.
9. Transformación del docente en un elemento de autoridad democrático y antiautoritario, fundado en la pedagogía crítica, que se comprometa con la formación de activistas políticos críticamente reflexivos comprometidos con la lucha por la justicia social y económica y la igualdad dentro y fuera del aula.
10. Aumento del grado de control democrático que la comunidad ejerce sobre la escuela y la educación superior, así como también disminución del que ejercen los “negocios”, el capital y la empresa privada.
11. Mayor participación de la comunidad en escuelas y universidades.
12. Aumento de las facultades de los gobiernos locales democráticamente electos (las autoridades educativas locales y de los distritos escolares) que les permitan redistribuir los recursos, establecer un control de calidad y comprometerse, junto a otros, en el desarrollo y la difusión de políticas de igualdad (por ejemplo, políticas antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas que busquen promover una mayor igualdad en los resultados obtenidos por los alumnos de la clase trabajadora y discapacitados).
13. Un sistema escolar cuyo objetivo sea el florecimiento de la sociedad colectiva, la comunidad, tanto como el florecimiento del individuo.
14. Fomentar dentro del aula, las escuelas y los lugares de trabajo relacionados con la educación culturas que sean democráticas, igualitarias,

de colaboración y colegiadas (es decir, remplazar lo que a veces resulta una cultura brutal y verticalista con otra más abierta y democrática).

Quizá la expresión más acabada de los principios políticos educativos de la izquierda radical y sus propuestas legislativas para la educación —su organización, principios y contenidos— sean los dos libros editados por el Grupo Hillcole: *Changing the future: Redprint for education* (1991) y *Rethinking education and democracy: A socialista alternative for the twenty-first century* (1997).

A continuación, daré dos breves ejemplos de los más recientes programas educativos de la izquierda radical derivados de los principios socialistas y marxistas, opuestos a las políticas y principios del partido conservador y del Nuevo Laborismo. El primero de ellos corresponde a la declaración y manifiesto del Partido Socialista (antes “Militante”) para las elecciones locales en Inglaterra y Gales en junio de 2004. Es el siguiente:

¡No a la privatización! ¡No a los recortes! ¡Vote por una alternativa socialista! La privatización se está volviendo la norma en las escuelas británicas. La “nueva” propuesta del Nuevo Laborismo son las City Academies.¹⁸ Estas escuelas no son otra cosa que compañías privadas, a las que les basta con juntar sólo dos millones de libras esterlinas en concepto de publicidad para después recibir un 100% de subsidio estatal. Al mismo tiempo, presenciamos la abolición de la educación integral y la reintroducción indiscriminada de las escuelas selectivas. La educación integral, basada en el desarrollo de las distintas habilidades, fue un intento de superar parcialmente la codicia y la

18 Desde 2000, en Gran Bretaña la designación City Academy hace referencia a escuelas secundarias de base privada que el estado terminaba subsidiando. Para el año 2006, de 27 Academies que se abrieron sólo 4 habían completado los 2 millones requeridos para su apertura y algunas de ellas no habían invertido dinero en absoluto. El estado terminó financiando escuelas que establecieron compañías privadas. [T.] anarquía de un mercado que, desde luego, favorece a los hijos de los ricos. Más allá de las limitaciones que pueda tener un sistema integral, su abolición representará sin duda alguna un grave retroceso.

El partido socialista propone: 1] educación gratuita y de alta calidad para todos, desde la primera infancia hasta la universidad, 2] un masivo incremento del gasto público en educación con el fin de brindar grupos de personal más numerosos, grupos de alumnos más pequeños, recursos de calidad necesarios para asegurar la mejor educación y el apoyo individual para cada niño, 3] que todas las escuelas estén bajo el control democrático de la comunidad, y 4] una política de admisión equitativa y democráticamente planificada basada en una concepción de la escuela genuinamente integral, coeducativa y barrial (The Socialist, 2004).

A modo de segundo ejemplo, he aquí la política educativa de la Alianza Socialista (marxista), según puede leerse en su manifiesto para las elecciones nacionales británicas de 2001:

CUADRO 3:
MANIFIESTO EDUCATIVO DE LA ALIANZA SOCIALISTA, 2001
(ELECCIONES NACIONALES BRITÁNICAS)

- » Mejorar la paga y las condiciones laborales de los maestros y los demás trabajadores de la educación.
- » Detener y revertir la iniciativa privada y los planes de coadministración pública-privada en educación.
- » Abolir las Zonas de Acción Educativa.¹⁹
- » Revisión integral del currículum nacional, con la participación (entre otros) de los sindicatos docentes y de especialistas elegidos por ellos.
- » Eliminar las tablas comparativas entre escuelas y el actual sistema de evaluación.
- » Poner fin al estatus de “fundaciones sin fines de lucro” y las consecuentes exenciones impositivas de que gozan Eton, Harrow y otras escuelas privadas.
- » Eliminar la educación privada.
- » Desde que los conservadores destruyeron el sistema alimentario escolar, un millón de niños que viven en la pobreza no tienen acceso a una comida gratuita en la escuela (para muchos de ellos, la principal comida del día). Nosotros sostenemos que todos los niños deben tener un desayuno y un almuerzo gratuitos y nutritivos en la escuela.
- » Clubes y campos deportivos extraescolares gratuitos para todos aquellos que los necesiten.

19 Las Zonas de Acción Educativa (Education Action Zones) están constituidas por grupos de escuelas ubicadas en zonas marginales con el propósito de elevar los estándares educativos dentro de su área de influencia. Compañías privadas invertían en estas escuelas públicas para desarrollar programas educativos con la libertad también de diseñar el currículum. Finalmente, las escuelas dentro de las ZAE se organizaban a través de un currículum técnico que buscaba preparar a los jóvenes y niños de esas zonas marginales para laborar como obreros especializados en las compañías inversoras. Después de críticas muy severas, las ZAE dieron paso a lo que posteriormente se llamó City Academies que aclaramos en la nota anterior. Educadores, teóricos de la educación y padres de familia donde operan las Academies de la ciudad están criticando y resistiendo la operación de estas instituciones por sus objetivos claramente ligados al fortalecimiento del capitalismo global/salvaje. [T.]

- » Asegurar el suministro de un completo espectro de educación artística, deportiva y sexual en todas las escuelas.
- » Desde luego, la educación no es sólo acerca de los niños. También los jóvenes y adultos de los colegios y universidades —así como también el personal que trabaja en ellos— han padecido lo suyo con los conservadores y los laboristas, quienes impusieron matrículas onerosas y dieron fin a la educación superior gratuita. Nosotros pedimos la abolición de todas las matrículas y préstamos estudiantiles. Pedimos una educación gratuita y becas para todos los estudiantes de educación superior, subsidiados por medio de impuestos a las grandes empresas, que requieren de trabajadores altamente calificados pero al día de hoy los obtienen a muy bajo precio.
- » Garantizar el acceso a la educación y a los centros de capacitación de las personas de todas las edades.
- » Reinstaurar el control democrático comunitario en todos los niveles educativos, incluyendo representantes de los trabajadores de la educación, estudiantes y al resto de la comunidad (Socialist Alliance, 2001, p. 9).

Los principios de la izquierda radical para la Formación Docente Inicial

La similitud entre la derecha radical y el Nuevo Laborismo británico resulta notoria.²⁰ No ocurre lo mismo con la falta de congruencia entre las propuestas de la izquierda radical y este eje conformado por la derecha y el Nuevo Laborismo, en tanto ambos integrantes de este último no han dudado en manifestar su antisocialismo.²¹

A continuación, quiero detallar una serie de principios para la justicia económica y social dentro de la formación docente. Los mismos, sugiero, deberían conformar la base de la revisión y el desarrollo de la política, la teoría y —sobre todo— la práctica actual de la FDI. En la tabla que sigue, planteo estos principios básicos, junto con la posición del Nuevo Laborismo, la socialdemocracia (por ejemplo, el “Viejo Laborismo”; el Partido Laborista anterior a la llegada de Tony Blair al poder en 1994) y la derecha radical respecto de ellos.

20 Hill, 1999a, 2000, 2001c, 2001d.

21 Véanse Cliff y Cluckstein, 1996; Driver y Martell, 1998; Giddens, 1998, 2000; Cole, Hill, McLaren y Rikowski, 2001; McLaren, Cole, Hill y Rikowski, 2001.

CUADRO 4:
QUINCE PRINCIPIOS DE LA IZQUIERDA RADICAL PARA EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

	Izquierda radical	Nuevo Laborismo	Social	Derecha radical
(1) desarrollar las habilidades y competencias necesarias para el trabajo dentro del aula	SS	SS	SS	SS
(2) profundizar el conocimiento de la materia	SS	SS	SS	SS
(3) fomentar el desarrollo de habilidades intelectuales críticas	SS	SS	S	XX
(4) fomentar el compromiso con la “reflexión crítica” ética y moral y el consiguiente igualitarismo	SS	XX	S	XX
(5) incluir información sobre cuestiones relacionadas con asuntos de igualdad, organizadas en unidades de contenido y en conceptos transversales	SS	XX	S	XX
(6) abordaje holístico de la justicia social y económica dentro del currículum	SS	XX	X	XX
(7) desarrollar distintas habilidades para enfrentar la discriminación, el abuso y la marginación dentro de las aulas e instituciones	SS	S?	S	XX
(8) desarrollar, en las instituciones, foros abiertos de justicia social e igualdad, donde alumnos y personal puedan debatir en un ambiente de confianza y apoyo	SS	XX?	S?	XX
(9) fomentar la crítica de las distintas teorías e ideologías sociales y económicas acerca de la escuela y la estructura social	SS	XX	?	XX
(10) desarrollar conocimiento y habilidades para examinar críticamente la naturaleza ideológica de la enseñanza y del trabajo docente	SS	XX	?	XX

(11) desarrollar conocimiento y habilidades para examinar críticamente la naturaleza ideológica y los efectos de la política educativa y su relación con los fenómenos económicos, sociales y políticos	SS	XX	?	XX
(12) desarrollar paralelamente la reflexión crítica, a lo largo y desde el comienzo de los cursos de FID	SS	XX	?	XX
(13) establecer objetivos curriculares, pero no totalmente predeterminados sino más bien negociados	SS	XX	?	S
(14) otorgar a las instituciones de educación superior un papel central en la FDI. Oponerse a los trayectos profesionales total o fundamentalmente basados en las escuelas	SS	SX	SS	XX
(15) aceptar de distintas trayectorias profesionales para la formación docente, que respeten la calificación de grado para el docente y los principios antes mencionados	SS	XX	?	XX

Claves:

SS Totalmente de acuerdo

S De acuerdo, X En desacuerdo

XX Totalmente en desacuerdo

? Poco clara / supuestamente

Las propuestas de la izquierda radical para el currículum básico de la FID

Estas propuestas apuntan a conseguir algo más que un regreso al statu quo anterior a la victoria thatcherista de 1979 o al discurso que en 1976 pronunciara el primer ministro laboralista James Callaghan Ruskin presagiando el ocaso tanto de los fines liberales y progresistas como socialdemócratas de la formación docente y del sistema escolar. Por el contrario, estas propuestas reafirman los cuatro principios generales antes enunciados para la educación, exigiendo un currículum básico para la formación docente.

CUADRO 5:**LISTA DE PROPUESTAS DE LA IZQUIERDA RADICAL PARA UN CURRÍCULUM BÁSICO DE LA FID**

- » Inclusión de teorías macro y micro acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que hagan explícitos los contextos sociopolíticos y económicos del sistema escolar y de la educación. Este punto no sólo hace referencia a las habilidades y competencias a desarrollar dentro del aula, sino también a la concepción teórica acerca de los niños, la escuela y la sociedad, su interrelación, perspectivas alternativas y los métodos de organizar el espacio dentro del aula, el sistema escolar y la relación económica y política con la sociedad.
- » Adoptar y desarrollar la igualdad de oportunidades de modo tal que los niños no padezcan de ningún tipo de subcategorización, bajas expectativas, estereotipación o prejuicio por parte de sus maestros o pares.
- » Permitir a los docentes en formación desarrollarse como maestros críticos y reflexivos; para que sean capaces, por ejemplo, de decodificar la influencia de los medios masivos de comunicación, la distorsión ministerial (y también la de la izquierda), los prejuicios y la publicidad sobre el déficit educativo en las escuelas e instituciones de formación docente. Esto alentará el desarrollo de maestros efectivamente capaces de interrelacionar y criticar la teoría y la práctica (la propia y la de los demás).
- » Estimular no sólo la reflexión técnica y situacional, sino también la reflexión crítica, de modo tal que los docentes puedan cuestionar cualquier política, teoría o incluso enfrentar preguntas tales como: ¿A los intereses de quién servimos? ¿Quién gana? (cuando se legitima el statu quo) ¿Quién pierde? (¿Quién debe negar su identidad para sumarse a los ganadores, en caso de tener una posibilidad semejante?) ¿Quién tiene más posibilidades de continuar aceptando una posición subordinada y de explotación dentro de la sociedad (debido a su inclusión dentro de un grupo oprimido)?

De las quince propuestas que a continuación se detallan, las número 1, 2 y 3 son comunes a todas las posiciones ideológicas, y debido a esta cuasiuniversalidad no habré de desarrollarlas in extenso. Las 4 y 5 son también ampliamente compartidas, aunque las distintas retóricas les conceden distintos

grados de importancia. Las últimas diez —de la 6 a la 15— son específicas de la izquierda radical.

El currículum de la FID debe incluir:

1. *Habilidades y competencias necesarias dentro del aula.* Además de un conocimiento profundo de los contenidos básicos, los docentes en formación necesitan desarrollar habilidades reflexivas respecto del aprendizaje, la enseñanza, el manejo de la clase y cómo motivar a todos sus alumnos para que aprendan. Necesitan también desarrollar habilidades que les permitan evaluar estándares y exigir, tanto como facilitar, lo mejor para todos sus alumnos (tal como establecen las actuales circulares del Departamento de Formación Docente británico).

Debe prestarse mucha atención a lo que tienen para decir el maestro en formación, los maestros recién graduados, los directivos y los supervisores respecto de la adecuación de los distintos aspectos del currículum de la FDI. Dado que la información acerca de los docentes en formación y los recién graduados sólo hace referencia a cursos validados por y diseñados para satisfacer los criterios gubernamentales de 1989, más permisivos que los actuales, se registran serios problemas en lo concerniente a la preparación de los estudiantes para aspectos de la diversidad tales como la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales, presentes en casi todas las escuelas del país (Blake y Hill, 1995). Los datos más recientes muestran una insatisfacción generalizada respecto de la enseñanza de los niños de la clase trabajadora y los grupos étnicos diversos o minoritarios (Hill, 2005a).

2. *Conocimiento de la materia.* Obviamente, los maestros necesitan saber de qué están hablando y qué desean que aprendan sus alumnos.

3. *Desarrollo de habilidades analíticas e intelectuales acordes al nivel superior.* Esto supone que los maestros sean capaces de actuar y pensar como un graduado universitario.

4. *Otorgar un papel central en la FID a las instituciones de educación superior, oponiéndose a los trayectos profesionales total o fundamentalmente basados en las escuelas.* Las instituciones de educación superior son las más capacitadas para desarrollar las perspectivas teóricas antes esbozadas, permitiendo

a los docentes en formación interrelacionar la teoría y la práctica de modo tal que se informen mutuamente.

5. *Aceptación de distintas trayectorias profesionales de formación docente, que respeten la calificación de grado para el docente y los principios antes mencionados.* Mientras se respeten los principios antes mencionados— entre ellos, la necesidad de una formación de grado— debe permitirse una amplia variedad de trayectos hacia la educación. Los trayectos que conducen a la práctica docente constituyen un problema táctico, sujeto a estas consideraciones de los principios.

6. *Un compromiso real con el desarrollo de la dimensión ético-moral de la reflexión crítica y la preocupación de la izquierda radical por la igualdad, relacionada con el trabajo por la justicia económica y social y por el reconocimiento de la interconexión existente entre ambas.* Si las políticas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades se limitan a la celebración de la diversidad subcultural y al establecimiento de modelos positivos y no-estereotipados, sin considerarse a sí mismas parte del desarrollo de un metarrelato de justicia e igualdad social, cabe considerarlas, en esencia, conservadoras, en tanto no serán capaces de desafiar el statu quo económico, político y social, basado en la estratificación y la explotación de clase, racial, sexual y de las incapacidades físicas. Por ello, la izquierda exige que la formación docente (y la escolaridad) sean socialmente igualitarias, antirracistas y antisexistas, y que además pongan en crisis cualquier otra forma estructural de desigualdad y discriminación, como aquellas basadas en la sexualidad y las discapacidades.²²

Tal perspectiva tiene el mérito, además, de poner en relieve la naturaleza parcial, y por ende ilusoria, de la justicia económica y social tal como se las entiende dentro del antiigualitario sistema económico capitalista. Desde ya, los sistemas capitalistas hacen escasa referencia a la justicia económica, siguiendo los designios fundamentales del capitalismo.

7. *Información sobre las distintas cuestiones relacionadas con el problema de la igualdad: racismo, sexismo, desigualdad de clase y homofobia, así como también discriminación y prejuicios existentes contra las personas con discapacidades y necesidades especiales.* Muchos maestros y docentes en formación

22 Véase Hill 1991b, 1994a, 1997b; también Cole, 2004b.

simplemente ignoran la existencia de este tipo de información respecto de la relación entre la educación y la sociedad o acerca del impacto que la subcategorización individual y la discriminación estructural tienen en las vidas, en la educación y en las oportunidades que se ofrecen a los niños dentro del aula, en las escuelas y en la sociedad. Esto resulta particularmente cierto respecto de los maestros entrenados o educados con las regulaciones implementadas por el Partido Conservador en 1992 y 1993, así como también con las actuales regulaciones del Nuevo Laborismo (ligeramente más benévolas).

Es preciso destinar módulos y unidades conceptuales al problema de la equidad y la igualdad de oportunidades.²³ Como bien señala Gaine (1995), estos asuntos deben ser firmemente incorporados a la agenda de la formación docente y no sólo deslizarse disimuladamente en distintos espacios. Es preciso enfrentar de manera holística los problemas de la equidad y la igualdad de oportunidades en dos sentidos. Por un lado, conceptualmente, como parte de un programa holístico e igualitario que relacione las distintas formas de opresión; por el otro, desde la organización, como parte de los cursos de formación y entrenamiento docente en los que deben aparecer unidades de estudio destinadas a la información, la teoría y la política en general. Como señalan Kincheloe y otros (2000), los maestros radicales deben traspasar las normas educativas blancas, anglosajonas, de clase media y heterosexuales y animarse a explorar los conocimientos subyugados de las mujeres, los grupos minoritarios y aborígenes.

8. Una aproximación holística y de clase a los problemas de la justicia social y económica dentro del currículum. Es preciso entender que la “raza”, el género, la clase social, la sexualidad, las discapacidades y las necesidades especiales forman parte de una comprensión general de la justicia social y económica dentro de los cursos de formación docente. En la práctica, las desigualdades pueden ser multidimensionales, y el impacto de cada una de ellas, repercutir sobre las demás. Debe cuestionarse la productividad de atender a sus necesidades por separado. Sin embargo, no debe ignorarse el hecho de que las desigualdades y las distintas formas de opresión pueden ser claramente unidimensionales (como ocurrió, por ejemplo, con las prácticas conocidas en

23 Véase Hill, 1989, donde se exponen dos cursos de este tipo a fines de los años noventa, en dos instituciones distintas: el instituto de Educación Superior West Sussex, a cargo de Dave Hill, y el Politécnico de Brighton, implementados por Mike Cole. El último de éstos fue criticado por Margaret Thatcher (Thatcher, 1993).

los años ochenta bajo los nombres de gay-bashing y Paki-bashing).²⁴ Si bien esta terminología ya no tiene un empleo tan amplio como entonces, aún resulta evidente que las personas pueden ser y son atacadas y asesinadas debido a características tales como su femineidad, en los crímenes sexuales, o a su orientación sexual o pertenencia étnica, tal el caso de los “crímenes de odio”.

No obstante, debiera prestarse atención a los vínculos existentes, por ejemplo, entre la discriminación racial y la discriminación de la clase trabajadora, de modo tal que el antirracismo y el multiculturalismo puedan conducir hacia (y verse influidos por) el “anticlasicismo” y el antisexismo. Muchos maestros pueden sustituir la palabra y el concepto de “raza” por el de “clase” (o “sexo”) en su lista de estereotipos, así como también en las políticas concernientes a la igualdad de oportunidades, las actividades que eligen impartir en clase o las opciones disponibles para los alumnos en la educación media. Dentro del aula, al controlar los libros de texto empleados, también puede remplazarse el concepto de “raza” por el de “sexo” o “clase”.

Del mismo modo, así como es posible prestar atención a la distinta cantidad de tiempo y a los distintos tipos de respuesta que los maestros dan a niños y niñas dentro de la misma clase, las mismas técnicas de observación podrían aplicarse a la “raza”, la clase social, las discapacidades y la sexualidad juvenil. Esto no supone, de suyo, que todos los niños debieran invertir igual cantidad de tiempo al docente. La igualdad en el trato pasa por alto el hecho de que los niños con mayores necesidades requieren de mayor atención. En realidad, la igualdad en el tiempo destinado a cada alumno es antitética con la igualdad de oportunidades y con las políticas de equidad.

En el marco de esta sensibilización hacia las desigualdades, es preciso comprender que, dentro del sistema económico capitalista y sus aparatos educativo, legal y demás, la explotación adquiere un sesgo esencial y preeminentemente clasista. Tal como varios de los capítulos de este libro señalan, la clase social constituye la forma de opresión estructural por excelencia dentro de la sociedad capitalista. Ella es la característica inevitable y definitoria de la explotación capitalista; no así las demás formas de opresión, que por más funcionales que sean a ésta, no resultan esenciales a su naturaleza y continuidad. Por ende, dentro del currículum de la FDI (y en todo lugar donde los maestros pudieran abrir espacios, ya sea en la escuela, la educación informal,

24 Originadas en la jerga skinhead (neonazi), las expresiones gay-bashing y Pakibashing se generalizaron entre la juventud británica y canadiense durante los años ochenta para designar arbitrarias golpizas propinadas en grupo a personas supuestamente homosexuales o de origen pakistani. [T.]

la educación de adultos o la educación carcelaria), la existencia de variadas y múltiples formas de opresión y la similitud de sus efectos sobre los individuos y comunidades que las padecen no deberían servir para ocultar o descuidar un análisis (y la consecuente acción social y política) que reconozca la centralidad estructural de la explotación y el conflicto de clases.²⁵

Como señala McLaren (2001), “la clave en esto no es privilegiar la opresión de clase por encima de otras formas de opresión, sino advertir el modo en que las relaciones de producción capitalista ofrecen el sustrato del que emergen otras formas de opresión” (p. 31). Por ejemplo, acerca de una movilización en apoyo de la acción afirmativa, McLaren advierte que:

Todos los oradores que censuraban la prohibición de la acción afirmativa pusieron el acento en el problema de la raza, pero ninguno mencionó la clase social. La mayoría de los oradores estructuró su postura desde una perspectiva antirracista y antisexistista, sin establecer conexión alguna con las características intrínsecas del capitalismo [...] Las relaciones de clase quedaron desplazadas por las cuestiones de las políticas de la identidad. Un análisis más profundo hubiera debido identificar el vínculo decisivo entre la prohibición de la acción afirmativa y la actual intensificación de la explotación capitalista, así como también sus ataques contra la clase trabajadora (citado en Rikowski y McLaren, 2001, p. 34).

McLaren y Farahmandpur (2001a, p. 299) sostienen que “reconocer el ‘carácter clasista’ de la educación en la escolarización capitalista, y defender una ‘reorganización socialista de la sociedad capitalista’” son dos principios fundamentales de una pedagogía crítica revolucionaria.

Al hacer estos señalamientos, no dejo de ser consciente de la existencia de distintos niveles de verdad (sin por ello caer alegremente en el paralizante y acrítico relativismo modernista o en un relativismo posmodernismo liberal ultra-pluralista). Como bien señala Allman (1999) existen, en principio, verdades metatranshistóricas; aquellas que “parecen atravesar la totalidad de la historia humana” (p. 136). A continuación, hay verdades transhistóricas, que han sabido mantenerse hasta la fecha pero posiblemente podrían verse invalidadas en el futuro. En tercer lugar, hay verdades históricamente específicas

25 Véase, por ejemplo, Hill, 1999b, 2001a, 2001e, 2002a; Sanders, Hill y Hankin, 1999; Aguirre, 2001; Hill y Cole, 2001; Cole, Hill, McLaren y Rikowski, 2001; Rikowski, 2001a, 2001b, 2001d; Hill, Sanders y Hankin, 2002; McLaren y Farahmandpur,

de una formación histórica en particular, como, por ejemplo, el capitalismo. Éste era el tipo de verdades que más interesaba a Marx al analizar la sociedad capitalista. Por último, hay verdades coyunturalmente específicas, proposiciones que sólo tienen validez dentro de una fase específica de la evolución de una formación social dada, tales como la información de actualidad y los asuntos específicos, que resultan inconsistentes en mayor o menor grado, si bien puede no ocurrir lo mismo con el modo en que se las analiza. Claramente, una relación dialógica y dialéctica entre los educadores críticos y los maestros conduciría a un currículum negociado en detalle.

9. *Habilidades para enfrentar comentarios e incidentes clasistas, homofóbicos, racistas y sexistas en distintos niveles, ya sea dentro del aula como en la institución misma.* En este caso resulta fundamental abordar otros tipos de abuso, tales como la subcategorización y el maltrato físico debidos a la forma corporal, y sus nocivos efectos sobre el aprendizaje, las vidas y la felicidad de los alumnos. (Existe, no obstante, el peligro de que las políticas antiabuso generalizadas individualicen el problema negando aspectos estructurales tales como el racismo, el sexismo, la clase social y la sexualidad.)

10. *El desarrollo, dentro de las instituciones, de foros abiertos de justicia social, donde los alumnos y el personal puedan debatir en un ambiente de confianza y apoyo.* Se trata de una forma adicional de aprendizaje, donde el desarrollo personal del individuo se produce por medio del intercambio de ideas y experiencias. Los maestros aportan su conocimiento no sólo por transmisión (si bien este medio suele ser parte del repertorio de métodos de enseñanza del docente), sino también por interlocución, valorando y respetando las contribuciones individuales. La instauración de estos foros podría conducir a un clima de legitimación de las “voces”, los niveles de conciencia y las experiencias individuales. Tales “voces”, no obstante, debieran estar sujetas a la interrogación crítica, y no ser aceptadas acríticamente.²⁶

11. *Crítica de los distintos abordajes e ideologías acerca de la educación, la formación docente y la organización social y económica.* Esto debiera incluir el desarrollo de habilidades para examinar críticamente la naturaleza del

²⁶ Véanse Cole, Clay y Hill, 1990; Cole y Hill, 1999, 2002; Sanders, Hill y Hankin, 1999; Kincheloe, Slattery y Steinberg, 2000; McLaren y Farahmandpur, 2001a, 2002a; Hill, Sanders y Hankin, 2002; Cole, 2003, 2004a.

currículum, el currículum oculto y la pedagogía, la escolaridad, la educación y la sociedad, permitiendo a los docentes en formación advertir y poner en jaque las ideologías subyacentes a la selección de conocimiento que se les pide que adquieran e impartan a lo largo de todo el currículum. En última instancia, según señalan McLaren y Baltodano (2000), los cursos de FDI debieran “situar el proceso de escolarización en sus contextos políticos y socioeconómicos locales y globales, analizando las relaciones entre ambos” (p. 43).

Esto debiera incluir el estudio de las distintas ideologías que hoy existen en educación (el socialismo, el marxismo, la socialdemocracia, el progresismo liberal, el neoconservadurismo, el neoliberalismo, el Nuevo Laborismo, la “tercera vía” y sus respectivas expresiones políticas). En relación con ellas, debiera incluir también la comprensión y el análisis del antirracismo, del multiculturalismo y el asimilacionismo; el análisis marxista de las clases sociales y el concepto de una sociedad sin clases, así como también la movilidad social meritocrática o la estratificación y la reproducción elitista; el antisexismo, el nosexismo, y también el sexismo.

Además, debieran abordarse los distintos modos de confrontar las cuestiones ligadas a las discapacidades físicas y los asuntos específicos de las comunidades gay, lesbica y bisexual.²⁷

12. *El desarrollo del conocimiento y las habilidades necesarios para examinar críticamente la naturaleza ideológica de la enseñanza y del trabajo docente.* En este punto, los docentes en formación debieran desarrollar una comprensión del papel que pueden desempeñar los maestros en la transformación de la sociedad. Según sugiere Harris (1994), esto es tan así que mientras los maestros retengan cierta capacidad de acción crítica en el área de la transmisión del conocimiento:

Serán capaces de adoptar la función de intelectuales..., resistiéndose así a convertirse en meros gestores de una serie de actividades diarias impuestas desde el exterior de la escuela, y de redefinir su función dentro de una práctica contrahegemónica. Por medio de su discurso y práctica de intervención en las determinaciones políticas e ideológicas de la escolaridad, los maestros

27 Véase el sitio web del Instituto de Estudios sobre Políticas Educativas (www.ieps.org.uk) para un ejemplo de módulos de grado y posgrado con el potencial de desarrollar la educación crítica. Los mismos fueron codesarrollados por Dave Hill y Glenn Rikowski en el University College de Northampton, Gran Bretaña. Allí se exponen los propósitos, contenidos, procedimientos de evaluación y bibliografía.

podrán promover la distribución del poder, la autonomía y la democracia (p. 115).

13. *El desarrollo paralelo, y no consecutivo, de la reflexión crítica, a lo largo y desde el principio de los cursos de FID.* Los expertos en formación docente difieren en su concepción respecto de los niveles o espacios de reflexión que constituyen un punto de partida adecuado para la reflexión de los alumnos sobre el proceso de aprender-a-enseñar. Comentaristas tan diversos como Claderhead y Gates (1993) y la Circular 9/92 del Departamento de Educación del gobierno británico (DFE, 1992) asumen o sostienen que los tres niveles de reflexión deben desarrollarse en orden secuencial: es decir, que la práctica de la reflexión contexto-situacional, e incluso de la reflexión crítica, debe reservarse para aquellos maestros que ya han alcanzado las habilidades técnicas y prácticas, así como también las habilidades de reflexión.

Según mi parecer, los tres o cuatro años que exige la formación profesional de un docente ofrecen el tiempo suficiente. Por otra parte, con un apoyo adecuado (como el que planteo en la propuesta siguiente), los componentes basados en la escuela de los cursos de la formación inicial docente pueden ofrecer un espacio más propicio de inmersión en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, facilitando, organizando y alentando la aplicación de la teoría en la práctica y de la práctica en la teoría.

No es posible dejar la “teoría del aprendizaje”, la “teoría crítica” o las cuestiones referidas al contexto social de la escolarización para el “entrenamiento postinicial”, ya que muchos maestros recién recibidos jamás recibirán ningún otro tipo de entrenamiento postinicial que las actividades de educación en servicio, y estos tipos de entrenamiento resultan abrumadoramente instrumentales y técnicos (destinados fundamentalmente a explicar cómo “implementar” y evaluar el Currículum Nacional). Si las cuestiones contextuales, teóricas, de justicia económica y social e igualitarias no se estudian durante la formación docente inicial, es posible que esto jamás ocurra.

La inserción docente presenta distintas fases. Como señalan Stronach y Maclure (1996), todo maestro principiante atraviesa una fase donde se le inculcan los valores e ideales de sus cursos de FID (la fase idealizada de la competencia). A esto sigue una fase de “copiar o imitar las competencias”, “encajar” dentro de la cultura escolar, de preocuparse por la disciplina y de negociar una identidad con los alumnos y maestros de las escuelas. La tercera

fase, una vez que el nuevo maestro se ha “establecido” y quedan de lado los asuntos disciplinarios y de control, es la fase de la “competencia realizada”, donde “a menudo se advierte la emergencia de un conjunto de creencias asombrosamente firmes respecto de la naturaleza de la educación, cómo son los niños y por qué los estándares son como son” (p. 81).

También Whitty (1996), realizando un informe sobre los avances del grupo de trabajo sobre las competencias de la FDI del Departamento de Educación de Irlanda del Norte, aborda el problema de las fases del desarrollo de competencias. Su conclusión es que debiera concederse una importancia decisiva a “el conocimiento de los debates contemporáneos acerca de la educación”, “la comprensión de las escuelas como instituciones y su lugar dentro de la comunidad” y “la conciencia de la importancia de una reflexión crítica informada a la hora de evaluar la propia práctica profesional” en la formación docente inicial, sin por ello dejar de desarrollarse también durante la Formación Profesional Avanzada y también durante la inserción laboral (pp. 91-92).

14. Objetivos curriculares sustancialmente prestablecidos, más que negociados. Calderhead y Gates (1993) plantean dos preguntas fundamentales: ¿debe un programa de enseñanza verdaderamente reflexivo tener contenidos predeterminados o éstos deben ser negociados? ¿Cómo conciliar el propósito de desarrollar áreas particulares de conocimiento, actitudes y habilidades con el propósito de alentar la autonomía y la responsabilidad profesional? Se trata de dos cuestiones cruciales en buena parte de las críticas que los posmodernistas, las feministas posmodernas y los pluralistas liberales hacen del concepto del maestro como intelectual transformador crítico. Constituyen también elementos clave de las críticas posmodernas contra el análisis y las políticas educativas marxistas de clase, transformadoras y solidarias. Hacen referencia a la tensión entre el desarrollo de la autonomía del docente en formación por un lado, y el intento de desarrollar una ideología particular por el otro. Liston y Zeichner (1991) advierten un giro histórico significativo en su importancia dentro de la izquierda:

En varias oportunidades, se ha prestado atención a los contenidos de los programas, la habilidad del análisis crítico y el desarrollo curricular, la naturaleza de las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos y entre formadores de docentes y los docentes en formación o en la conexión entre

la formación docente y otros proyectos políticos que buscan enfrentar las distintas instancias del sufrimiento y la injusticia en nuestra sociedad (p. 33).

El nudo del debate es si la “pedagogía democrático participativa” debiera tipificar un curso o no. Es posible argumentar que la aplicación intensiva del método de trabajo en pequeños grupos de colaboradores, basado en la discusión y en la propia experiencia, que fuera típico de la escolarización y la formación docente primaria “alumnocéntrica” durante los años setenta y ochenta en Gran Bretaña, entorpecería el desarrollo de la amplia gama de aprendizajes teóricos propuestos en este capítulo. Por ende, siguiendo los principios de la izquierda aquí esbozados, los objetivos de los cursos de formación docente, si no los contenidos destinados a alcanzarlos, deberían ser sustancialmente predeterminados (desde ya, luego de un debate nacional y tomando en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes en cualquier coyuntura histórica particular).

Esta propuesta aspira a la formación de un intelectual orgánico, no el didáctico. Como bien advierte Rikowski (2001e):

Quando se trata de formar intelectuales orgánicos, la meta no es “decirles a las personas qué deben pensar”, sino permitirles pensar con claridad; brindarles las herramientas (capacidad crítica de leer y escribir en primer lugar) que les permitan abordar la acción cultural incorporando el ejercicio de la conciencia crítica (dialéctica) orientada hacia la transformación social (p. 63).

Más aún, los intelectuales transformadores deben enfrentar la autocrítica, sobre todo en lo concerniente a la formación de una unidad dialéctica con los alumnos y demás docentes que sea noantagónica, con el fin de ayudar a las personas a abandonar sus “concepciones concretas del mundo (su praxis limitada)... [hacia]... una conceptualización crítica, científica o, en otras palabras, dialéctica (Allman, 1999, p. 115).

15. *Aplicación de la evaluación crítica a la práctica y a la experiencia basada en la escuela.* La teoría puede ofrecer los aparatos analíticos y conceptuales necesarios para reflexionar acerca de la práctica en las escuelas y en las aulas, dentro del currículum formal y del oculto, al mismo tiempo que la práctica puede brindar oportunidades para poner a prueba y asimilar la teoría.

Dado que las regulaciones del gobierno conservador británico de 1992 y 1993 para la formación y actualización docente (DFE, 1992, 1993) demandaron un mayor hincapié en la escuela dentro de los cursos de FID y fomentaron

el desarrollo continuo de programas de FID con base en las escuelas, la desteorización de la educación docente por medio del acento puesto en la práctica desprovista de teoría constituye un problema fundamental para el desarrollo de una enseñanza eficaz, de habilidades, una conciencia y una enseñanza críticas y de una pedagogía crítica revolucionaria transformadora.

CONCLUSIÓN: POLÍTICAS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Aquellos argumentos según los cuales vivimos en una era poscapitalista, postindustrial o posmoderna pueden ser fácilmente refutados, al igual que ocurre con el argumento de la derecha (planteado de un modo ligeramente distinto por los gobiernos del Partido Conservador y del Nuevo Laborismo), según el cual, el único futuro posible de la humanidad se reduce a la aplicación de la economía de libre mercado en todas las sociedades del mundo. Aún resulta viable una reorganización de izquierda de las sociedades global y nacionales (así como también de sus aparatos educativos), comprometida con la igualdad y la justicia social y económica (véase, por ejemplo, McLaren, 2000, 2001).

Los modelos de la derecha radical, a pesar del barniz socialdemócrata que les ha aplicado el Nuevo Laborismo, resultan totalmente irrelevantes para este propósito. Necesitamos que la escuela y la formación y actualización docente contribuyan al cambio de las prácticas mismas, no a su aceptación y reproducción. Por ende, debemos enfatizar la necesidad de desafiar y remplazar las culturas neoliberales y neoconservadoras dominantes, no en reproducirlas y reforzarlas. La ideología sobre la escuela, el entrenamiento y la FDI de derecha y de centro están actualmente al servicio de una sociedad que sólo busca la hegemonía de unos pocos y la consolidación de sus privilegios, no la promoción de la igualdad y la justicia social y económica.

Al respecto, Paula Allman (2001) advierte:

El abordaje de la educación crítica que defiendo en mis publicaciones es un abordaje que procura permitirle a las personas tener una experiencia a escala de relaciones sociales proalternativa y contrahegemónicas. Se trata de fomentar relaciones sociales dentro de las cuales las personas puedan aprender a “leer” el mundo críticamente y a vislumbrar un futuro posible para la humanidad, fuera del horizonte del capitalismo (p. 13; véase también Allman, 1999).

Formadores docentes y trabajadores de la cultura de distintas perspectivas políticas e ideológicas seguramente estén de acuerdo con varias de las propuestas de este capítulo. Quizá no coincidan con la función explícitamente emancipatoria, crítica y transformadora que se adjudica a los formadores docentes, la educación y la escuela en pro de la igualdad y la justicia social y económica. No obstante, dicha función, así como también la función de los formadores docentes y de los maestros como intelectuales (y no como simples mecánicos o técnicos de la educación), resultan necesarias para el desarrollo de una ciudadanía crítica, activa y cuestionadora —reflexiva y perceptiva, además de meramente entrenada en diversas habilidades—, capaz de luchar por una sociedad democrática, antiautoritaria, socialmente responsable y social y económicamente justa.

Buena parte de la izquierda desertó de la batalla ideológica durante las ofensivas mediáticas y políticas neoliberales, así como también durante los intentos de los gobiernos, dentro del país y a nivel mundial, de fortalecer su control y hegemonía sobre la escuela y los aparatos ideológicos del estado escolares. Como señala McLaren (2001), “parte del problema que enfrenta hoy la izquierda educativa es que incluso entre los educadores progresistas existe una ominosa resignación, producto de la aparente inevitabilidad del capital” (p. 28). Esto se aplica a la cautela con que los antiguos escritores, pedagogos e ideólogos de izquierda británicos y estadounidenses se retiraron de la vanguardia cultural y educativa durante los años setenta y ochenta. Es una característica de la política y el análisis educativo, así como también de otros ámbitos políticos, que nos ha llevado al Nuevo Partido Laborista de Tony Blair.

Reconozco y no desestimo las limitaciones que puedan tener la capacidad de acción y la autonomía de los maestros, los formadores docentes, los trabajadores de la cultura, de sus posiciones y, de hecho, la muy limitada autonomía de la región política educativa de estado respecto de la economía. McLaren y Baltodano (2000) advierten (respecto de California en particular, pero creo que su observación bien puede extenderse a otros ámbitos) las “crecientes restricciones sobre la posibilidad de los maestros de emplear sus espacios pedagógicos para propósitos emancipatorios” (p. 34). De allí que personalmente conceda menos crédito que Ball (1994a, 1994b) y Smyth y Shatlock (1998) a la idea de que los maestros, y los formadores docentes, son capaces de “coescribir” textos tales como el currículum y las circulares de evaluación (véase Hill, 2001a; Evans, Davies y Penney, 1994).

Las cartas represivas que tienen en sus manos los aparatos ideológicos del estado conspiran contra las posibilidades de un cambio transformador por

medio de la formación docente inicial y la escolaridad. Pero así ha sido, por lo general, tanto histórica como internacionalmente. No obstante, los espacios de lucha contrahegemónica existen; a veces (como en los años ochenta y noventa) son más estrechos, otras veces (como en los sesenta y setenta), más amplios. Habiendo reconocido las limitaciones, entonces, pero también la existencia de al menos cierta posibilidad de cambio transformador, debemos aprovechar cualquier espacio que se nos presente... y crear otros, forzar la apertura.

Por su propia cuenta, divorciados de los demás ámbitos de la lucha progresista, los movimientos organizativos e ideológicos que procuren una transformación socialista tendrán un éxito limitado. Necesitamos llevar el debate activo tanto desde como dentro de la izquierda más allá de los límites de las estructuras y procesos de la educación formal, los aparatos ideológicos del estado escolares. Pero necesitamos más que eso. Esto requiere de un compromiso crítico directo con las ideologías y programas liberal-pluralistas (modernistas o posmodernistas) y de la derecha radical en todas las áreas del estado y de la sociedad civil, dentro y a lo largo de todos los aparatos ideológicos y represivos del estado. Requiere de compromiso cívico.

En tanto trabajadores intelectuales educando maestros, la intervención ideológica de los formadores docentes puede tener un impacto mayor que el de otras secciones de la fuerza de trabajo menos directamente comprometidas con la producción y la reproducción ideológica. Pero por sí misma, la actividad de los formadores docentes intelectuales y críticos, sin importar cuán ingeniosa y comprometida sea, no habrá de tener más que un impacto extremadamente limitado en la transformación de la sociedad. A menos que se vincule con una gramática de la resistencia (Cole, 2004c), esta actividad contrahegemónica de resistencia probablemente caiga en un suelo relativamente estéril. Según sugieren McLaren y Baltodano (2000):

La reivindicación de las escuelas y de la formación docente como espacios de lucha cultural, así como también de la educación en general como un vehículo de la transformación social en tiempos conservadores y capitalistas, supone la organización de los padres, los alumnos y la comunidad. Asume que la sociedad necesita desarrollar educadores críticos, activistas comunitarios, intelectuales orgánicos y maestros cuya lucha por la justicia social sea capaz de iluminar sus prácticas pedagógicas (p. 41; véanse también Rikowski, 2001e; McLaren y Farahmandpur, 2002a; Rikowski y McLaren, 2001; Cole, 2004c).

Al mantener en alto los ideales de la pluralidad de pensamiento, de la justicia social y económica y del disenso, los maestros, los formadores docentes y la comunidad deberán resistir el secuestro ideológico de nuestro pasado,

nuestro presente y nuestro futuro. Los maestros y formadores docentes son elementos demasiado valiosos en lo que hace a la educación de los niños y alumnos como para tolerar las charlatanas panaceas de los medios masivos de comunicación y los sesgados programas gubernamentales que intentan convertirlos en funcionarios acríticos del estado conservador, así como también de la sociedad y del sistema educativo esencialmente antiigualitarios e inmorales reproducidos por el estado capitalista y sus aparatos.

Las perspectivas delineadas en este capítulo, desde una posición de izquierda, se basan en la creencia de que los maestros no sólo deben ser técnicos y competentes dentro del aula, sino también intelectuales críticos, reflexivos y transformadores; es decir, que deben operar en el nivel de la reflexión crítica.

Los docentes deberíamos permitir y alentar a nuestros alumnos, ya sea en Gran Bretaña, Estados Unidos, Brasil, India o donde fuera, a obtener no sólo un conocimiento y unas habilidades básicos y avanzados, sino también la capacidad de cuestionar, criticar, analizar y evaluar “de qué se trata”, “qué efectos tiene” y “por qué”, así como también a prestar atención e informarse acerca de la igualdad y la justicia económica y social, tanto en la vida fuera del aula como entre las paredes de la escuela. Rikowski (2002c) describe a estos educadores radicales como aquellos “que defienden la educación como parte de una transformación social anticapitalista”. Como dice McLaren (2001):

Nosotros, en tanto educadores radicales ¿debemos ayudar al capital a salir de la crisis o debemos ayudar a los alumnos a salir del capital? Si logramos lo primero, no haremos otra cosa que darle tiempo a los capitalistas de adaptarse tanto a sus víctimas como a sus críticos. Si tenemos éxito en lo segundo, por el contrario, determinaremos el futuro de la civilización, o en realidad si tenemos una o no (p. 31).

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, L. C. (2001), “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 3 (2), versión electrónica disponible en <<http://www.redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-coral.html>>.

Ainley, P. (1999), "Left in a right state: Towards a new alternative", *Education and Social Justice*, 2 (1), pp. 74-78.

— (2000), *From earning to learning: What is happening to education and the welfare state?*, Londres, Tufnell Press.

Allman, P. (1999), *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*, Westport y Londres, Bergin and Garvey.

— (2000), *Critical education against global capital: Karl Marx and revolutionary critical education*, Westport y Londres, Bergin and Garvey.

— (2001), "Foreword", M. Cole y otros, *Red Chalk: On Schooling, Capitalism and Politics*, Brighton, Institute for Education Policy Studies. Ball, S. (1994a), *Education reform: A critical and post-structural approach*, Londres, Open University Press.

— (1994b), "Some reflections on policy theory: A brief response to Hatcher and Troyna", *Journal of Education Policy*, 9 (2), pp. 171-182.

Blake, D. y Hill, D. (1995), "The Newly Qualified Teacher in School", *Research Papers in Education*, 10(3), pp. 309-339.

Calderhead, J. y Gates, P. (1993), *Conceptualising reflection in teacher development*, Londres, Falmer Press.

Cliff, T. y Gluckstein, D. (1996), *The Labour Party: A Marxist history*, Londres, Bookmarks.

Cole, M. (1998), "Globalisation, modernisation and competitiveness: A critique of the New Labour project in education", *International Studies in the Sociology of Education*, 8(3), pp. 315-332.

— (2003), "Might it be in the practice that it fails to succeed?: A Marxist critique of claims for postmodernism as a force for social change and social justice", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), pp. 487-500.

— (2004a), “Fun, amusing, full of insights, but ultimately a reflection of anxious times: A critique of postmodernism as a force for resistance, social change and social justice”, J. Satterthwaite, E. Atkinson y W. Martin (eds.), *Educational counter-cultures: Confrontations, images, vision*, Stoke on Trent y Sterling, Trentham Books, pp. 19-34.

— (2004b), “‘Rule Britannia’ and the new American Empire: A Marxist analysis of the teaching of imperialism, actual and potential, in the English school curriculum”, *Policy Futures in Education*, 2 (3).

— (2004c), “Rethinking the future: The commodification of knowledge and the grammar of resistance”, M. Benn y C. Chitty (eds.), *For Caroline Benn: Essays in education and democracy*, Londres, Continuum.

— (ed.) (2004d), *Education, equality and human rights: Issues of gender, “race”, sexuality, special needs, and social class*, 2a. edición, Londres, Routledge/Falmer.

— (2005), “New Labour, globalization and social justice: the role of education”, G. Fischman, P. McLaren, H. Sunker y C. Lankshear (eds.), *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*, Lanham, Rowman and Littlefield.

Cole, M., Clay, J. y Hill, D. (1990/91), “The citizen as individual and nationalist or as social and internationalist? What is the role of education?”, *Critical Social Policy*, 30, 10(3), pp. 68-87.

Cole, M. y Hill, D. (1995), “Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction”, *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2), pp. 165-182.

— (1999), “Into the hands of capital: The deluge of postmodernism and the delusions of resistance postmodernism”, D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Postmodernism and educational theory: Education and the politics of human resistance*, Londres, Tufnell Press, pp. 31-49.

— (2002), “Resistance postmodernism: Progressive politics or rhetorical left posturing?”, D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Press, pp. 91-111.

Cole, M., Hill, D., McLaren, P. y Rikowski, G. (2001), *Red chalk: On schooling, capitalism and politics*, Brighton, Institute for Education Policy Studies.

Cole, M., Hill, D. y Rikowski, G. (1997), “Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist”, *British Journal of Education Studies*, 45 (2), pp. 187-200.

Cole, M., Hill, D. & Shan, S. (1997), *Promoting Equality in Primary Schools*, Londres, Cassell.

Cole, M., Hill, D., Soudien, C. y Pease, J. (1997), “Critical transformative teacher education: A model for the new South Africa”, J. Lynch, S. Modgil y

C. Modgil (eds.), *Education and development: Tradition and innovation*, vol. 3: *Innovations in developing primary education*, Londres, Cassell, pp. 97-121.

Department for Education (DFE) (1992), *Circular 9/92. Initial teacher training (secondary phase)*, Londres, DFE.

— (1993), *Circular 14/93: The initial training of primary school teachers*, Londres, DFE. Department for Education and Employment (DfEE) (1998), *DfEE circular 4/98: Teaching: High status, high standards - requirements for courses of initial teacher training*, Londres, DfEE.

Driver, S. y Martell, L. (1998), *New Labour: Politics after Thatcherism*, Cambridge, Polity Press.

Evans, J., Davies, B. y Penney, D. (1994), “Whatever happened to the subject and the state?”, *Discourse*, 14(2), pp. 57-65.

Gaine, C. (1995), *Still no problem here*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Giddens, A. (1998), *The third way: The renewal of social democracy*, Cambridge, Polity Press.

— (2000), *The third way and its critics*, Cambridge, Polity Press.

Giroux, H. y McLaren, P. (1986), "Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling", *Harvard Education Review*, 56(3), pp. 213-238.

— (1989), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle*, Albany, State University of New York Press.

Harris, K. (1979), *Education and knowledge*, Londres, RKP.

— (1982), *Teachers and classes: A Marxist analysis*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

— (1984), "Two contrasting theories", *Education with Production*, 3 (1), pp. 13- 33.

— (1994), *Teachers: Constructing the future*, Londres, Falmer Press.

Hatcher, R. (2001), "Getting down to the business: Schooling in the globalised economy", *Education and Social Justice*, 3 (2), pp. 45-59.

Hatcher, R. y Hirtt, N. (1999), "The business agenda behind Labour's education policy", M. Allen y otros (eds.), *New Labour's education policy*, Londres, Tufnell Press, pp. 12-23.

Hill, D. (1989), *Charge of the right brigade: The radical right's assault on teacher education*, Brighton, Institute for Education Policy Studies, versión electrónica disponible en <<http://www.ieps.org.uk>>.

— (1990), *Something old, something new, something borrowed, something blue: Teacher education, schooling and the radical right in Britain and the USA*, Londres, Tufnell Press.

- (1991a), *What's left in teacher education: Teacher education, the radical left and policy proposals*. Hillcole Paper 6, Londres, Tufnell Press.
- (1991b), "Seven ideological perspectives on teacher education today and the development of a radical Left discourse", *Australian Journal of Teacher Education*, 16 (2), pp. 5-29.
- (1994a), "Teacher education and ethnic diversity", G. Verma y P. Pumfrey (eds.), *Cultural diversity and the curriculum*, vol. 4: Cross-curricular contexts, themes and dimensions in primary schools, Londres, Falmer Press, pp. 218-241.
- (1994b), "A radical left policy for teacher education", *Socialist Teacher*, 56, pp. 23 ss.
- (1997a), "Equality and primary schooling; The policy context intentions and effects of the Conservative 'reforms'", M. Cole, D. Hill y S. Shan (eds.), *Promoting equality in primary schools*, Londres, Cassell, pp. 15-47.
- (1997b), "Reflection in initial teacher education", K. Watson, S. Modgil y C. Modgil (eds.), *Educational dilemmas: Debate and diversity*, vol. 1: Teacher education and training, Londres, Cassell, pp. 193-208.
- (1997c), "Critical research and the dismissal of dissent", *Research Intelligence*, 59, pp. 25 ss.
- (1997d), "In white chalk...on a white board: The writing's on the wall for radicals in British education", *Education Australia*, 35, pp. 51-53.
- (1997e), "Brief autobiography of a Bolshie dismissed", *General Educator*, 44, pp. 15-17.
- (1999a), *New Labour and education: Policy, ideology and the third way*, Londres, Tufnell Press.

— (1999b), “Social class and education”, D. Matheson e I. Grosvenor (eds.), *An introduction to the study of education*, Londres, David Fulton, pp. 84-102.

—(2000), “The third way ideology of New Labour’s educational policy in England and Wales”, G. Walraven, C. Parsons, D. van Deen y C. Day (eds.), *Combating social exclusion through education: Laissez faire, authoritarianism or third way?*, Leuven-Apeldoorn, Garant, pp. 51-67.

— (2001a), “State theory and the neo-liberal reconstruction of teacher education: A structuralist neo-Marxist critique of postmodernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory”, *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), pp. 137-157.

— (2001b), “Global capital, neo-liberalism, and privatisation: The growth of educational inequality”, D. Hill y M. Cole (eds.), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page, pp. 35-54.

— (2001c), “The third way in Britain: New Labour’s neo-liberal education policy”. Ponencia presentada en el 111 Congreso Marx, París, septiembre de 2001, Universidad de la Sorbona/Nanterre, versión electrónica disponible en <<http://www.ieps.otg.uk>>.

— (2001d), “Equality, ideology and education policy”, D. Hill y M. Cole (eds.), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page, pp. 7-34.

— (2001e), “The national curriculum, the hidden curriculum and equality”, D. Hill y M. Cole (eds.), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page, pp. 95-116.

— (2002a), “Globalisation, Education and Critical Action”, *Educate: A Quarterly on Education and Development* (The Sindh Education Foundation, Pakistán), 2 (1), pp. 42-45.

— (2002b), “Global capital, neo-liberalism and the growth of educational inequality”, *The School Field: International Journal of Theory and Research in Education*, 13 (1/2), pp. 81-107.

- (2003), “Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1), versión electrónica disponible en <<http://www/jcps.com>>.
- (2004a), “Critical transformative action for economic and social justice”, *Development Education Journal*, 10 (2).
- (2004b), “Educational perversion and global neo-liberalism: A Marxist critique”, *Cultural Logic: An electronic journal of Marxist Theory and Practice*, versión electrónica disponible en <<http://eserver.org>>.
- (2004c), “Books, banks and bullets: Controlling our minds - the global project of Imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy”, *Policy Futures*, 2, 3, versión electrónica disponible en <<http://www.triangle.co.uk/pfie>>.
- (2004d), “O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação”, *Curriculo sem Fronteiras* 3, 3 (Brasil), versión electrónica disponible en <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>.
- (2004e), “Enforcing capitalist education: Force-feeding capital through/in the repressive and ideological educational apparatuses of the state”, E. Wayne Ross y D. Gabbard (eds.), *Education and the Rise of the Security State*, Nueva York, Praeger.
- (2004f), “The state and education: Structuralist neo-Marxism, theory and education policy”, G. Fischman, P. McLaren, H. Sünker y C. Lankshear (eds.), *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*, Boulder, Rowman and Littlefield.
- (2005a), *New Labour and education: Ideology, (in)equality and capital*, Londres, Tufnell Press, en prensa.
- (2005b), *Charge of the right brigade: The radical right restructuring of schooling and initial teacher education in England and Wales under the Conservative and New Labour governments 1979-2004*, Lampeter, Edwin Mellen Press.

Hill, D. y Cole, M. (1993), Postmodernism, education and the road to nowhere: A materialist critique. Ponencia presentada en la ATEE (Annual Association for Teacher Education in Europe), Universidad de Lisboa.

— (1995), “Marxist theory and state autonomy theory: The case of ‘race’- education in initial teacher education”, *Journal of Education Policy*, 10(2), pp. 221-232.

— (1996a), “Materialism and the postmodern fallacy: The case of education”, J. V. Fernandes (ed.), *Proceedings of the Second International Conference of Sociology of Education*, Faro, Portugal: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pp. 475-594.

— (1996b), “Postmodernism, educational contemporary capitalism: A materialista critique”, M. O, Valente, A. Barrios, A. Gaspar y V. Teodoro (eds.), *Teacher training and values education*, Lisboa, Association for Teacher Education in Europe en asociación con el Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 27-89.

— (2001), “Social class”, D. Hill y M. Cole (eds.), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page, pp. 137-159.

— (eds.) (1999), *Promoting equality in secondary schools*, Londres y Nueva York, Cassell.

Hill, D., Cole, M. y Williams, C. (1997), “Teacher education and equality in the primary school”, M. Cole, D. Hill y S. Shan (eds.), *Promoting equality in primary schools*, Londres, Cassell, pp. 91-114.

Hill, D., McLaren, P., Cole, M. y Rikowski, G. (eds.) (1999), *Postmodernism in educational theory: Education and the politics of human resistance*, Londres, Tufnell Press.

— (eds.) (2002), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Press.

Hill, D., Sanders, M. y Hankin, T. (2002), "Marxism, class analysis and postmodernism", D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Press, pp. 167-206.

Grupo Hillcole (1991), *Changing the future: Redprint for education*, Londres, Tufnell Press.

— (1997), *Rethinking education and democracy: A socialist alternative for the twentyfirst century*, Londres, Tufnell Press.

Kincheloe, J., Slattery, P. y Steinberg, S. (2000), *Contextualising teaching: Introduction to education and educational foundations*, Boulder, Westview Press.

Krupskaya, N. (1985), *On labour-oriented education and instruction*, Moscú, Progressive Publishers.

Liston, D. y Zeichner, K. (1987), "Critical pedagogy and teacher education", *Journal of Education*, 169(3), pp. 117-137.

— (1991), *Teacher education and the social conditions of schooling*, Londres, Routledge. McLaren, P. (1980), *Cries from the corridor: The new suburban ghettos*, Toronto, Methuen Publications.

— (1989), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Londres, Longman [La vida en las escuelas, México, Siglo XXI, 1994].

— (1998a), "Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education", *Educational Theory*, 48(4), pp. 431-462.

— (1998b), "Ché: The pedagogy of Ché Guevara: Critical pedagogy and globalization thirty years after Ché", *Cultural Circles*, 3, pp. 29-93.

— (1999a), “The educational researcher as critical social agent: Some personal reflections on Marxist criticism in postmodern de-educational climates”,

C. Grant (ed.), *Multicultural research: A reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*, Londres, Falmer Press, pp. 168- 199.

— (1999b), “Traumatizing capital: Oppositional pedagogies in the age of consent”, M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (eds.), *Critical education in the new information age*, Lanham, Rowman & Littlefield, pp. 1-36.

— (2000), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Lanham, Boulder, Nueva York y Oxford, Rowman & Littlefield [El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución, México, Siglo XXI, 2001].

— (2001), “Marxist revolutionary praxis: A curriculum of transgression”, *Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction*, 3(3), pp. 27-32.

McLaren, P. y Baltodano, M. (2000), “The future of teacher education and the politics of resistance”, *Teacher Education*, 11(1), pp. 31-44.

McLaren, P., Cole, M., Hill, D. y Rikowski, G. (2001), “An interview with three UK Marxist educational theorists - Mike Cole, Dave Hill and Glenn Rikowski”, *International Journal of Educational Reform*, 10(2), pp. 145-162.

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2000), “Reconsidering Marx in post-Marxist times: A requiem for postmodernism?”, *Education researcher*, 29(3), pp 25-33.

— (2001a), “The globalization of capitalism and the new-imperialism: Notes towards a revolutionary critical pedagogy”, *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 2 (22), pp. 271-315.

—(2001b), “Educational policy and the socialist imagination; Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance”, *Educational Policy*, 15(3), pp. 343-378.

— (2002a), “Recentering class: Wither postmodernism? Toward a contraband pedagogy”, D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Press, pp. 239-273.

— (2002b), “Breaking signifying chains: A Marxist position on post-modernism”, D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Press, pp. 35-66.

—(2002c), *Pedagogia revolucionaria na globalização*, Río de Janeiro, DPyA editora.

McLaren, P, Martin, G., Farahmandpur, R. y Jaramillo, N. (2004), “Teaching in and against empire: Critical pedagogy as revolutionary Praxis”, *Teacher Education Quarterly*.

McLaren, P. y Rikowski, G. (2001), “Pedagogy for revolution against education for capital: An e-dialogue on education in capitalism today”, *Cultural Logic: An Electronic Journal of Marxist Theory and Practice*, 4 (1), versión electrónica disponible en <<http://www.eserver.org/clogic>>.

—(2002), “Pedagogy against capital today: An e-interview: Peter McLaren interviewed by Glenn Rikowski”, *The Hobgoblin: A Journal of Marxist Humanism*, 4, pp. 31-38.

McMurtry, J. (1991), “Education and the market model”, *Journal of the Philosophy of Education*, 25(2), pp. 209-217.

— (1998), *Unequal freedoms: The global market as an ethical system*, West Hartford, Kumarian Press.

— (1999), *The cancer stage of capitalism*, Londres, Pluto Press.

Molnar, A. (1999), *Cashing in on kids: The second annual report on trends in schoolhouse commercialism, 1997-98 - 1998-99*, Milwaukee, Center for Analysis of Commercialism in Education, School of Education, University of Wisconsin-Milwaukee.

— (2001), *Giving kids the business: The commercialisation of America's schools*, 2a. edición, Nueva York, HarperCollins.

Murray, A. (2003), *A New Labour nightmare: The return of the awkward squad*, Nueva York, Verso.

Rees, J. (2001), "Imperialism, globalisation, the state and war", *International Socialis* (93), pp. 3-30.

Rikowski, G. (2000), "Marxist educational theory transformed, a review article on P. Allman", *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education. Education and Social Justice*, 2(3), pp. 60-64.

— (2001a), *The battle in Seattle*, Londres, Tufnell Press.

— (2001b), "Schools: Building for business", *Post-16 Educator*, 3 (mayo-junio), pp. 10 ss.

— (2001c), "New Labour and the business take-over of education", *Socialist Future: Quarterly Magazine of the Movement for a Socialist Future*, 9 (4), pp. 14-17.

— (2001d), "After the manuscript broke off: Thoughts on Marx, social class and education". Ponencia presentada en el Encuentro del Grupo de Estudios sobre Educación de la British Sociological Association. King's College, Londres, 23 de junio de 2001.

— (2001e), "Fuel for the living fire: Labour-power!", A. Dinerstein y M. Neary (eds.), *The labour debate: An investigation into the theory and reality of capitalist work*, Aldershot, Ashgate.

— (2002a), “Globalisation and education. A paper prepared for the House of Lords’ Select Committee on Economic Affairs, Inquiry into the Global Economy”, versión electrónica disponible en <<http://www.ieps.org.uk> o rikowski.uk@tinyworld.co.uk>.

— (2002b), “Transfiguration: Globalisation, the World Trade Organisation and the national faces of the GATS”, *Information for Social Change* (14), pp. 8-17.

— (2002c), “The importance of being a radical educator in capitalism-today”. Ponencia presentada en el seminario de investigación en educación de la Wawrick University, 7 de junio de 2002.

Rikowski, G. y McLaren, P. (2001), “Pedagogy against capital today: An e-interview with Peter McLaren (Peter McLaren interviewed by Glenn Rikowski)”, *The Hobgoblin: Journal of Marxist-Humanism*, 4, versión electrónica disponible en <<http://www.members.aol.com/thehobgoblin/index.html>>.

Robertson, L. (2000), “Early literacy and young emergent bilingual pupils: The exclusive nature of the National Curriculum and the National Literacy Strategy”, G. Walraven, C. Parsons, D. van Deen y C. Day (eds.), *Combating social exclusion through education: Laissez faire, authoritarianism or third way?*, Leuven-Apeldoorn, Garant, pp. 189-206.

Robertson, L. H. y Hill, R. (2001), “Excluded voices: Educational exclusion and inclusion”, D. Hill y M. Cole (eds.), *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, Londres, Kogan Page, pp. 73-93.

Sanders, M., Hill, D. y Hankin, T. (1999), “Education theory and the return to class analysis”, D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (eds.), *Postmodernism in educational theory: Education and the politics of human resistance*, Londres, Tufnell Press, pp. 98-130.

Smyth, J. y Shatlock, G. (1998), *Re-making teaching: Ideology, policy and practice*, Londres, Routledge.

The Socialist (2004), Manifiesto de educación para las elecciones de junio de 2004, 14 de mayo.

Socialist Alliance (2001), People before profit: The Socialist Alliance manifesto for the general election, Londres, Socialist Alliance, versión electrónica disponible en <<http://www.socialistalliance.net>>.

Stronach, I. y Maclure, M. (eds.) (1996), Educational research undone: The postmodern embrace, Buckingham, Open University Press.

Taaffe, P. y Mulhearn, T. (1988), Liverpool: City that dared to fight, Liverpool, Fortress Books.

Thatcher, M. (1993), The Downing Street years, Londres, Harper Collins.

Whitty, G. (1996), "Professional competencies and professional characteristics: The Northern Ireland approach to the reform of teacher education", D. Hustler y D. McIntyre (eds.), Developing competent teachers, Londres, David Fulton, pp. 86-97.

Winch, C. (1998), "Markets, educational opportunities and education: Reply to Tooley", Journal of Philosophy of Education, 32(3), pp. 429-436

10. KARL MARX, LA EDUCACIÓN RADICAL Y PETER MCLAREN: SUS IMPLICACIONES PARA LOS ESTUDIOS SOCIALES

CURRY MALOTT

En tanto los educadores radicales se abocan a refutar las populares críticas posmodernas contra la teoría marxista, resucitando al mismo tiempo la obra de Karl Marx como respuesta a la intensificación de la globalización del capital, marcada por una inequidad y un sufrimiento humanos sin precedentes (véase McLaren, 2000; Chomsky, 1999), el debate dentro de la teoría de la educación recrudece. El educador marxista Glenn Rikowski, por ejemplo, en un artículo con Peter McLaren (McLaren y Rikowski, 2001), señala la importancia de la actual resurrección marxista en la teoría de la educación, sosteniendo que “el posmodernismo educativo iba en camino de eclipsar por completo la teoría de la educación marxista absorbiendo cualquier forma potencial de radicalidad y escupiéndola como una consigna de moda” (p. 7).

Sin dejar de reconocer la importancia de la crítica posmoderna, Rikowski (McLaren y Rikowski, 2001) sostiene que “necesitamos seguir adelante. El desarrollo de una ciencia marxista (una crítica negativa de la sociedad capitalista) y de una política de la resistencia humana son simplemente más importantes...” (p. 9). Siguiendo a Rikowski, y debido a la gran atención que se presta a ese importante debate en el presente volumen, no abordaré aquí en detalle las críticas posmodernas. Antes bien, este capítulo habrá de centrarse en el papel que desempeña la educación “...en la perpetuación de la relación del capital”, según sostienen Allman, McLaren y Rikowski (2002). Específicamente, aplicaré lo que éstos y otros autores dicen respecto del modo en que la educación queda situada dentro del proceso de crear relaciones capitalistas de explotación en el área de los estudios sociales, analizando así el impacto de McLaren y otros sobre mi trabajo como educador marxista en-proceso.

La atención que habré de prestar a los estudios sociales se debe a que esta área de la educación formal es la que, dentro de los Estados Unidos, se dedica explícitamente al proceso de formación ciudadana, que básicamente determina el valor de uso de las relaciones que gobiernan la sociedad, sentando por ende las bases de la forma particular que habrá de adoptar la sociedad. Introducidos por el Comité de Estudios Sociales en 1913, éstos han sido desde el principio un terreno de batalla entre los progresistas, tales como John Dewey y George Counts, y los conservadores, tales como los defensores del

eficientismo científico a la manera de David Snedden, cuya campaña apoyada por las corporaciones logró definir el propósito oficial de los estudios sociales (Hursh y Ross, 2000).

La lucha de clases a lo largo del siglo dentro de los estudios sociales ha consistido básicamente en definir cuál debería ser el tipo de ciudadanos que dichos estudios tendrían el propósito oficial de engendrar (Hursh y Ross, 2000; Kincheloe, 2001). Es decir ¿deben los estudios sociales perpetuar las desigualdades del statu quo o deben procurar activamente transgredir el orden social dominante, en pro de una sociedad basada en la libre asociación de humanos para la reproducción de su mundo?

Los estudios sociales aparecieron en un momento alto del pensamiento progresista estadounidense como respuesta a un currículum de historia que tenía por objeto moldear a las personas para que fueran industriosas, por medio del ahorrativo empleo de un método bancarizado de educación, según el cual los estudiantes estaban desprovistos de cualquier tipo de conocimiento “valioso” (Saxe, 1991). Los conservadores estaban interesados en reducir los costos de la asimilación educativa con el fin de aumentar el excedente de trabajadores necesario para alimentar una creciente economía industrial (Kincheloe, Slattery y Steinberg, 2000). Del lado contrario, los progresistas como John Dewey buscaban una alternativa de orientación cívica y democrática para remplazar y combatir al currículum educativo conservador (Dewey, 1916; Hursh y Ross, 2000; Kincheloe, Slattery y Steinberg, 2000; Saxe, 1991), como parte, a su vez, de una lucha social mayor por la igualdad y la justicia.

Teóricos y activistas de la educación más recientes, como Peter McLaren y Paula Allman, continuando el legado progresista de lucha y resistencia, sostienen la necesidad de una comprensión dialéctica del yo y de la sociedad para saber de qué modo está uno situado dentro del proceso de producción del valor, que es la clave para engendrar ciudadanos democráticos preparados para autoemanciparse y, en el proceso, emancipar a la humanidad toda, de la relación trabajo / capital. La dialéctica de Marx, según Allman (2001):

[...] responde al movimiento y desarrollo de la realidad material del capitalismo, movimientos y desarrollos que son el resultado de seres humanos que activamente producen su mundo material y con él también su conciencia [...] La dialéctica de Marx [...] es abierta y permite una reciprocidad donde aquello que determina resulta al mismo tiempo determinado; no pudiendo existir entonces ningún resultado inevitable o irreversible (pp. 4 ss).

Sin embargo, a lo largo de la historia y aún hoy, la formación en ciencias sociales, antes que a adoptar una perspectiva dialéctica, tiende a eliminar incluso sus elementos más básicos (Loewen, 1995; Ross, 2000; Kincheloe, 2001), tendencia que creo preciso revertir. Con demasiada frecuencia, los estudios sociales sirven para fomentar la obediencia a la autoridad por medio de la memorización de hechos inconexos en la preparación de pruebas estandarizadas basadas en los valores y creencias de la sociedad capitalista blanca y dominante (Loewen, 1995; Ross, 2000; Kincheloe, 2001). En última instancia, la Formación Tradicional en Estudios Sociales (FTES) (Ross, 2000) sirve para crear ciudadanos dispuestos a vender su trabajo en el mercado como una mercancía a cambio de un salario, aceptando así la producción de plusvalía que representa la gran tragedia del trabajo debido, justamente, a su carácter de excedente, es decir, de capital que se utiliza como una forma de control social para oprimir a la clase trabajadora.

El presente capítulo esboza el impulso central del capital, la creación de valor por medio de la transformación de la fuerza de trabajo humana en mercancía, aspecto fundamental del rejuvenecimiento marxista de la teoría educativa de hoy y las posibles consecuencias que estas ideas pudieran tener para los estudios sociales. En principio, ofreceré una breve descripción de mi primer encuentro con el trabajo marxista temprano de McLaren en *La vida en las escuelas* (1989), analizando las diferencias con su marxismo actual. En mi análisis de la producción académica de McLaren y otros marxistas recientes, destacaré la presencia de algunos autores exteriores al campo educativo en quienes se inspiran. Luego esbozaré la teoría del valor adoptada por muchos educadores marxistas, entre ellos McLaren, Allman, Farahmandpur y Rikowski, basada en el primer volumen de *El capital* de Marx. Por último, desarrollaré las posibles consecuencias que la teoría marxista del valor podría tener para los estudios sociales, según fueran articuladas por McLaren y otros.

PRIMEROS ENCUENTROS Y MÁS ALLÁ

Descubrí la obra de McLaren cuando era un estudiante punk de la Maestría en sociología de la Universidad del Estado de Nuevo México entre 1996 y 1998. Mi trabajo de tesis, sobre los elementos de conciliación y resistencia de la contracultura punk, me llevó a la sección del libro de McLaren *La vida en las escuelas* (1989) sobre la teoría de la resistencia. Es decir, en aquel momento me interesaba estudiar la dialéctica por la cual la cultura de la clase trabajadora se inmiscuye tanto como se acomoda en la sociedad capitalista dominante.

Resumiendo el trabajo de Willis (1977), McLaren advierte el modo en que los estudiantes de la clase trabajadora documentados en *Aprendiendo a trabajar* paradójicamente glorificaban el “trabajo manual” al tiempo que desafiaban su propia reproducción como trabajadores por medio de una contracultura que les permitiese rehusarse a adoptar el “trabajo mental”. De este modo, en realidad, terminaban saboteando cualquier oportunidad que hubieran podido alcanzar de movilidad social.

El efecto que la resistencia estudiantil tiene sobre la reproducción de la clase trabajadora representa un núcleo de las “consecuencias” o “síntomas” del capitalismo. Es decir, la resistencia estudiantil es notablemente una “consecuencia” de la naturaleza alienante de la educación capitalista. Allman (2001) sostiene que la izquierda sólo será capaz de desafiar al capitalismo como relación social si logra advertir las contradicciones (la transformación dialéctica del trabajo humano en mercancía) de las que emergen las “consecuencias” del capitalismo (la resistencia estudiantil y los movimientos de trabajadores). De un modo similar, Glenn Rikowski (1997), en un llamado a reestructurar completamente la teoría marxista de la educación, sostiene que “el punto de partida más adecuado para reconstruir la teoría de la educación marxista es el análisis de la fuerza de trabajo” (p. 13). Rikowski critica el marxismo de Bowles y Gintis (1976) y el de Willis (1977) por centrar todo su análisis en los sistemas e instituciones, que en realidad son consecuencias de la materialización histórica de los procesos. Rikowski, Allman, McLaren y otros marxistas de la educación basados en la “fuerza de trabajo” tienen por objetivo último de sus pedagogías revolucionarias el total destierro de la relación existente entre trabajo y capital antes que la reforma del capital. Es decir, según Peter Hudis (2000) señala en “Can Capital Be Controlled?”:

Cualquier esfuerzo por controlar al capital sin desterrar las bases de la producción del valor es en última medida contraproducente. Mientras persistan el valor y la plusvalía, el capital procurará autoexpandirse; cualquier límite externo que intente imponérsele, ya sea por la intervención o regulación del estado, podrá y finalmente habrá de superarlo (p. 2).

Parte del proceso de “desterrar las bases de la producción del valor”, como señala Harry Cleaver (2000) al reseñar el primer capítulo de *El capital* (1967), no consiste meramente en liberar al trabajo del capitalismo, creando así un trabajo “no alienante”, sino más bien en destruir el trabajo como una relación social dentro del capitalismo. De este modo, los trabajadores dejan de

ser trabajadores, ya que el trabajo mismo es una forma de control y dominación social. El objetivo “no es hacer del trabajo una religión” (Cleaver, 2000, p. 69). Por ejemplo, “los muchachos” del estudio marxista de Willis (1977) sobre la resistencia de los estudiantes de la clase trabajadora glorificaban el trabajo manual tanto como los estudiantes, apoyando así la relación entre el capital y el trabajo mediante la creación de una “religión del trabajo” por medio de la afirmación de su estatus como creadores de valor, y por ende de capital. Allman y otros (2002), basados en Marx (1867/1967), también sostienen que las metas de la lucha anticapitalista de la clase trabajadora no debiera ser la de convertirse en trabajadores de un “capitalismo de estado” socialista. Antes bien, su meta debería ser “provocar la implosión del universo social del capital dentro del cual se constituye el antagonismo entre trabajo y capital” (p. 14), incrementando así el propio potencial de volverse completamente humano en el sentido freireano (1998) por medio de la liberación de las ataduras que impone una relación opresiva.

El trabajo reciente de McLaren (2002) prefiere abordar las “causas” o “raíces” del capitalismo antes que sus consecuencias. Por ejemplo, McLaren sostiene que “la cuestión central que impulsa buena parte de mi trabajo puede expresarse por medio de la siguiente pregunta: ¿de qué modo se constituye el trabajo como una relación social dentro del capitalismo?” (McLaren y Rikowski, 2001, p. 3). Adoptando esta perspectiva, en vez de limitarse a la descripción de las desigualdades que surgen de una sociedad capitalista, descubre y desafía el proceso histórico del que emergen las injusticias. A continuación, abordaré una discusión de la teoría de la educación marxista de hoy, concentrándome en el modo en que McLaren y otros responden la pregunta precedente, es decir: ¿de qué modo se constituye el trabajo como una relación social dentro del capitalismo? Este análisis nos llevará a la cuestión de la producción del valor, pero preferiría comenzar con una muy breve discusión del debate actual entre marxistas y posmodernos.

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN MARXISTA HOY: UN BREVE PANORAMA DEL PROBLEMA DEL VALOR

Tanto la izquierda como la derecha usaron el derrumbe del comunismo soviético en 1989 para declarar la muerte del marxismo. Por ejemplo, apoyando los argumentos del educador progresista Stanley Aronowitz, Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (2000) sostienen que la caída de la lucha de clases de orientación marxista condujo a que “la historia misma... socavará la importancia

del análisis de clase como una categoría primaria del análisis sociológico y educativo” (p. 295). Allman y otros (2002), por el contrario, destacan la relevancia de la teoría dialéctica marxista de clase debido a la proliferación global de aquellos que se suman a las filas de la clase trabajadora y, por ende, a la transformación de la fuerza de trabajo humana en mercancía. Estos autores sostienen haberse vuelto escépticos frente a aquellos que, dentro de la izquierda, responsabilizan “a la historia o a condiciones políticas específicas correspondientes a coyunturas históricas específicas” (p. 4) de su propio rechazo del marxismo. En un artículo reciente, McLaren (2002) sostiene que “en estos días está muy poco de moda ser un educador radical. Identificarse políticamente con el marxismo es una invitación al desprecio y el ridículo por parte de muchos frentes, entre ellos algunos de la izquierda” (p. 36).

Apoyando su toma de partida por el análisis marxista, McLaren y Farahmandpur (2001) analizan las condiciones objetivas de la realidad global de hoy, tales como el hecho de que el ingreso de “las 225 personas más ricas es aproximadamente equivalente al ingreso anual del 47% más pobre de la población mundial” (p. 345). Sostienen que el marxismo, lejos de ser irrelevante, quizá sea hoy más importante que nunca. Citando el trabajo de Parenti (2001), McLaren señala el modo en que la caída del comunismo soviético eliminó a la competencia socialista, permitiéndole a las corporaciones estadounidenses emprender la guerra de clases contra las personas del mundo con mucha más brutalidad que antes. Los resultados directos son la reducción drástica del gasto social, como, por ejemplo, el dinero invertido en educación, así como también el hecho de que más personas se vean obligadas a vender su fuerza de trabajo por un número superior de horas en la economía de servicios estadounidenses con el fin de sobrevivir. Por ejemplo, entre 1973 y 1994 los ingresos del 5% más rico de la población estadounidense aumentó un 5%, mientras que el ingreso del 5% más pobre disminuyó casi en un 2%, lo que tuvo por resultado que el 5% más rico recibiera el 46.9% del ingreso mientras que el 5% más pobre recibía tan sólo el 4.2% (Kloby, 1999, p. 37).

No obstante, Allman y otros (2002), promoviendo el actual rejuvenecimiento del marxismo a pesar de las desenfundadas críticas posmodernas, sostienen que el análisis centrado exclusivamente en la descripción de las consecuencias del capitalismo, tales como las desigualdades sociales, encuentra pronto su límite. Es más, al enfocarse en las consecuencias del capital se corre el riesgo de olvidar el hecho de que las clases sociales no son categorías naturales e inevitables, sino una relación social disputada, que se basa en la transformación en mercancía y la subsiguiente apropiación del trabajo

humano en la forma abstracta de la plusvalía. Lo que se necesita, sostienen los autores, es no sólo una descripción de las enormes injusticias inherentes a la sociedad capitalista, sino una comprensión dialéctica del capitalismo que nos lleve a su epicentro mismo: vale decir, el valor de uso y de cambio de las mercancías.

El primer volumen de *El capital* de Marx (1867/1967) comienza con una discusión de las mercancías, debido a que “la riqueza de las sociedades en que impera el régimen capitalista de producción se nos aparece como un ‘inmenso arsenal de mercancías’” (p. 35). Para que productos del trabajo humano tales como la comida o el trabajo humano mismo puedan convertirse en mercancías, deben tener en principio un “valor de uso”. Es decir, deben tener alguna utilidad en términos de preservar o reproducir la humanidad. Debido a que la mayor parte de aquello que los humanos necesitan para sobrevivir, como la ropa, la comida y el refugio, debe ser producido por el trabajo humano, el propio trabajo humano tiene un “valor de uso”, y es de hecho la fuente de todo valor (Marx, 1967). Los valores de uso, como la comida, se vuelven “valores de cambio” cuando se los intercambia por otro producto, tales como la medicina. Los productos se convierten en mercancías cuando se los hace para otros y se transfiere a los otros por medio de un intercambio (Marx, 1967; Allman, 2001). No obstante, los productos no terminan de convertirse en mercancías sino hasta que hacen su entrada en la relación dialéctica del capital. Es decir, la clase trabajadora, fuente de toda riqueza, es la antítesis de la clase capitalista, cuya riqueza depende de la existencia de una fuerza de trabajo capaz y dispuesta. En otras palabras, el trabajo y el capital se definen mutuamente. El capitalismo no podría existir sin una clase trabajadora. La clase trabajadora, a su vez, no depende del capital, y dejaría de existir en tanto clase trabajadora se desaparece el capital, que es la meta de su lucha histórica (Marx, 1967; Cleaver, 2000; Allman y otros, 2002). La base de esta relación es el valor inherente a la capacidad de trabajo de los humanos.

El trabajo humano tiene un valor de uso para el capital en tanto puede utilizarlo para producir valor y “plusvalía” (creada por el trabajo humano que excede aquello que Marx llamó el “trabajo socialmente necesario”, aquel que es necesario para la supervivencia). Desde la perspectiva capitalista, la fuerza de trabajo sólo tiene un valor de uso para el capital, porque sólo el capital posee los medios de producción, motivo que obliga a las personas a cambiar su capacidad de trabajar por un salario (Cleaver, 2000; Allman, 2001). Por ende, el trabajo no sólo produce valor, sino que es también una forma de control social (Cleaver, 2000). Según la concepción capitalista, el trabajo de la clase

trabajadora sólo encuentra un valor de cambio en la forma de un salario. Desde la perspectiva de la clase trabajadora, por su parte, su propia fuerza de trabajo tiene un valor de uso en términos de su capacidad de trabajar por la conciencia crítica y de organizarse contra la relación entre capital y trabajo, es decir, echar por tierra todo trabajo útil dentro del capital y remplazarlo por la libre asociación de personas en la creación y recreación de nuestro mundo colectivo (Cleaver, 2000; Hudis, 2000; Allman, 2001; McLaren, 2002). Esta diferencia de perspectivas pone de relieve las contradicciones inherentes a las relaciones internas entre el capital y el trabajo.

Allman y otros (2002) sostienen que el concepto de relación interna “es la clave que destraba la supuesta dificultad del pensamiento de Marx” (p. 5). En el primer volumen de *El capital* (1967), el análisis de Marx de la realidad material de la sociedad capitalista lo lleva a caracterizar la dialéctica entre capital y trabajo como una relación interna de opuestos, donde el elemento positivo (el capital) se beneficia de la relación, mientras que el polo negativo (el trabajo) suele verse limitado y a menudo devastado por esta relación (Allman y otros, 2002). Como resultado, el capitalismo se basa en una relación antagónica entre dos fuerzas en conflicto, los capitalistas y aquellos relegados a la condición de trabajadores. En otras palabras, en tanto el capitalismo sólo resulta posible ya que las personas, por necesidad, se ven obligadas a vender su propio trabajo como una mercancía más en el mercado, el capitalismo se define por la existencia de una clase capitalista capaz de adquirir la capacidad humana de crear más valor que la cantidad mínima que necesitan para sobrevivir. Cuanto más bajos sean los salarios y más personas se vean relegadas a la clase trabajadora, mayor será la cantidad de horas de trabajo impagas que acumule la clase capitalista (Allman y otros, 2002, p. 15). El hecho de que el trabajo se compre con un salario oculta la ganancia que por medio de este proceso se acumula (Marx, 1967; Allman, 2001; Merryfield, 2001).

Más aún, la educación capitalista busca crear una reserva de trabajadores calificados mayor en número que la cantidad de puestos de trabajo disponibles, para así debilitar a la clase trabajadora por medio de la creación de la competencia y la división. Esto reduce el valor de la fuerza de trabajo humana generando así sumas cada vez mayores de plusvalía, es decir, capital, o aquello que Marx llamó “trabajo muerto” (McLaren y Baltodano, 2000; Allman y otros, 2002).

Sin embargo, tal como se ha sugerido, la historia del desarrollo del capitalismo es un terreno en pugna. Esto lo demuestran, por ejemplo, algunas de las consecuencias del propio capitalismo, tales como los movimientos de

trabajadores disputando una porción mayor del valor creado por su fuerza de trabajo. El modo no-dialéctico en que “los muchachos” del estudio de Willis (1997) entendían el capitalismo y su condición de trabajadores (antes descrita) es también una consecuencia del capitalismo. El papel de la educación revolucionaria es por lo tanto el de ayudar a los estudiantes a comprender mejor de qué modo opera el capitalismo, por medio de una gran variedad de prácticas pedagógicas tales como el “planteo de problemas” (véanse Freire, 1970/1998). Estas prácticas procuran incentivar las tendencias de liberación entre aquellos que se ven relegados a la clase trabajadora por medio de la reflexión crítica respecto de sus propias experiencias y supuestos acerca de sí mismos, el Otro y el mundo.

El trabajo de McLaren (2000) sobre la “pedagogía revolucionaria” y el de Allman (2001) sobre la “educación revolucionaria”, por ejemplo, ofrecen un marco para comprender el papel que desempeña la clase trabajadora en su propia reproducción por medio de la educación. Allman y otros (2002), por ejemplo, sostienen que la tensión existente entre maestros y alumnos (véase Willis, 1977) es representativa del modo en que los capitalistas dividen y conquistan a la clase trabajadora. En tanto el trabajo de los maestros—en la reproducción de la futura fuerza de trabajo por medio de la socialización de sus estudiantes dentro del sistema capitalista de producción— es un trabajo necesario para la creación de plusvalía, Allman y otros (2002) consideran que los maestros forman parte de la clase trabajadora. Con el fin de enmendar este dilema, los autores sostienen que es preciso que los maestros adquieran un mejor entendimiento de su propia función en el proceso de reproducción de la clase trabajadora, y cómo su propia fuerza de trabajo es también transformada en mercancía, como educación privatizada (hoy día, cada vez más escuelas que antes eran públicas están administradas por compañías privadas; véase McLaren y Farahmandpur, 2001), que es decisiva en el proceso de globalización (Rikowski, 2002). De un modo similar, el educador marxista Rich Gibson (2000), describiendo lo que él considera la función de un educador radical, sostiene que trabajadores como los maestros, que ganan unos 45 000 dólares anuales,* no pueden ser considerados capitalistas, sino parte de la clase trabajadora. Más aún, al igual que Allman y otros (2002), Gibson (2000) sostiene que los educadores deben aprender a plantear importantes preguntas tales como: “¿de dónde viene el valor y cuáles son las relaciones sociales que surgen de las luchas por el valor?” (p. 14). Estas preguntas, sostiene Gibson, habrán de facilitar el necesario desarrollo, en alumnos y maestros, de una comprensión crítica de la sociedad capitalista, capaz de desafiar sus relaciones internas.

El educador marxista Glenn Rikowski sostiene que el trabajo reciente de McLaren sobre la pedagogía revolucionaria y su conexión con la formación docente tiene “implicaciones y consecuencias de fundamental importancia para el avance de las luchas anticapitalistas” (McLaren y Rikowski, 2001, p. 17) en tanto demanda que los maestros tengan una comprensión acabada de la “dinámica interna” del capitalismo con el fin de entender qué le ocurre a sus alumnos y a sí mismos. McLaren sostiene que la educación es central para la perpetuación del capitalismo, en tanto los maestros desempeñan un papel fundamental en el desarrollo o la obstrucción de la comprensión del capitalismo y de su relación con él que puedan tener los alumnos (McLaren y Rikowski, 2001; Allman y otros, 2002). Por ende, una pedagogía revolucionaria puede ayudar a los estudiantes a descubrir y desafiar las causas fundamentales del capitalismo tales como la transformación del trabajo en mercancía (McLaren, 2000; Allman, 2001). A continuación, ofreceré un esbozo de las actuales posibilidades en la enseñanza de los estudios sociales para el desarrollo de una orientación marxista en esta área curricular.

* Salario que tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos no es considerado elevado.

SUGERENCIAS PRELIMINARES PARA UN CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES MARXISTAS

Basados en la discusión precedente acerca de cómo los educadores marxistas de hoy, ejemplificados por McLaren, hacen referencia a la “esencia” del capitalismo, es decir, la producción social de valores y mercancías, un currículum de ciencias sociales marxista debe ir más allá de describir las consecuencias del capitalismo y sumarse a la lucha contra la relación capital / trabajo. En otras palabras, debería ir aún más allá de plantear la simple redistribución de la riqueza y la liberación del trabajo de las ataduras del capital, trabajando contra la transformación de la fuerza de trabajo humana en mercancía. Es decir, debe trabajar para la completa destrucción de la relación capitalista (Hudis, 2000). La descripción de la enseñanza actual en el área de las ciencias sociales resulta, no obstante, un punto de partida útil para esbozar un currículum marxista para esa área curricular.

En una discusión sobre el área de las ciencias sociales hoy, Marc Pruyn (en prensa) cita el “objetivo básico” oficial del área propuesto por el Consejo Nacional para los Estudios Sociales, que es el de “ayudar... a los jóvenes a desarrollar la capacidad de tomar decisiones informadas y razonadas en pro del bien público como ciudadanos de una sociedad culturalmente diversa y democrática en un mundo interdependiente”. Pruyn sostiene que “buena parte de la tradición crítica en la pedagogía social [dentro de ella, McLaren]... consideraría [a esta definición] tradicional, ‘conservadora’ incluso” (p. 5 del manuscrito original). Identificándose tanto con el marxismo como con la tradición crítica, Pruyn sostiene que los estudios sociales no deberían sólo desarrollar “ciudadanos informados” sino también fomentar el desarrollo de “activistas sociales políticos y culturales alentados a manifestar sus creencias con la meta definitiva de combatir la opresión y luchar por la justicia social” (p. 5, *ibidem*).

Para Wayne Ross (2000), las ciencias sociales, tal como son enseñadas hoy en el sistema educativo público estadounidense, están dominados por la “Formación Tradicional en Estudios Sociales”, basada en características tales como la memorización de hechos inconexos, la preparación de los alumnos para las pruebas estandarizadas, que trata a los estudiantes como seres pasivos, pertenecientes a una cultura blanca y de clase media y que ubica a los maestros en el centro del aprendizaje. El resultado, sostiene Ross, es que debido a los programas conservadores de formación docente, las presiones institucionales que las escuelas ejercen sobre los maestros y el currículum tradicional, las ciencias sociales tienden a enseñar una concepción de la

democracia que obedece a la posición del espectador, ayudando así a formar ciudadanos pasivos no preparados para participar activamente en la democracia (p. 55). Esta descripción de las ciencias sociales tradicionales ni siquiera alienta el desarrollo de “ciudadanos informados” propuesto por el Consejo Nacional para los Estudios Sociales.

De un modo parecido, en *Getting beyond the facts* (2001), Joe Kincheloe sostiene que el actual cuerpo de investigación sobre las ciencias sociales sugiere que la enseñanza dentro del aula está más destinada a controlar las acciones de los estudiantes que a involucrarlos en un aprendizaje significativo (p. 17). Tanto los alumnos como los maestros tienden así a demostrar un gran desinterés por las ciencias sociales. En su influyente texto *Lies my teacher told me* (1995), James Loewen informa que durante mucho tiempo las ciencias sociales han sido consideradas por los alumnos la clase más aburrida de la escuela, sin importar el hecho de que la mayoría de ellos tiende a obtener mejores calificaciones en ellos que en ningún otro. Resulta por demás irregular, sostiene Loewen, que las universidades y los profesores universitarios acepten que cuantas más clases de ciencias sociales ha tomado un alumno, más desinformado está respecto de la historia, la economía y demás. Debido a que los estudios sociales suelen presentarse desde la perspectiva distorsionada de la clase dominante, que comúnmente pasa por alto las luchas de los pobres, los estudiantes más oprimidos tienden a tener peores resultados que los estudiantes menos oprimidos. Por ejemplo, los estudiantes “de color” tienden a tener peores resultados que los alumnos “blancos” (Loewen, 1995). Más aún, según el análisis que Loewen realiza de los libros de texto de historia de Estados Unidos de la preparatoria, las ciencias sociales tienden a presentar los problemas sociales como situaciones ya superadas

o a punto de resolverse. Dichos problemas resultan así predecibles, están inundados de un patriotismo ciego y denodadamente optimista y son cualquier cosa menos dialécticos. En suma, los libros de historia estadounidenses tienden a mantener a sus alumnos ciegos a la naturaleza dialéctica de la historia, siendo su principal mensaje el ser buenos y no cuestionar a las autoridades, ya que el capitalismo, si bien ligeramente imperfecto, es el único sistema económico viable que el mundo tiene y que siempre tendrá.

La idea de que el capitalismo es nuestra única opción es la perspectiva de los capitalistas, no de la clase trabajadora. Peor aún, hoy día la Formación Tradicional en Estudios Sociales sirve al mantenimiento de la relación entre capital y trabajo buscando engendrar una ciudadanía no sólo capaz, sino también dispuesta, a trabajar por un salario, produciendo así lo mismo que nos

oprime: capital. ¿Adónde podemos recurrir nosotros, entonces, la izquierda de la educación, en tanto trabajadores comunitarios, para encontrar ideas acerca de cómo combatir las causas fundamentales del capitalismo? Los educadores críticos aquí citados pelean por una igual distribución de la riqueza y el desarrollo de una ciudadanía informada capaz de participar activamente dentro de una democracia. Wayne Ross (2000), por ejemplo, criticando el desarrollo de ciudadanos pasivos por medio de la Formación Tradicional en Estudios Sociales, sostiene que “los ciudadanos debieran tener la oportunidad de informarse, tomar parte en la búsqueda, discusión y formulación de políticas, así como también de promover sus ideas por medio de la acción política” (p. 55).

Un currículum de ciencias sociales marxista, por su parte, procuraría estimular el desarrollo de una ciudadanía que sea capaz no sólo de participar del debate por la justicia social, sino también contra la relación capital / trabajo en particular. Es decir, procuraría engendrar una ciudadanía consciente de los intrincados modos de funcionamiento del capitalismo y su ubicación particular dentro del proceso de producción del valor. Recordemos una vez más, por ejemplo, a Gibson (2000), cuando sostiene que un currículum de ciencias sociales marxista debería plantear cuestiones tales como: “¿de dónde viene el valor y cuáles son las relaciones sociales que surgen de las luchas por el valor?” (p. 14). Gibson afirma que éstas son las preguntas económicas “decisivas” que han sido “eliminadas” de las ciencias sociales por la influencia que el capital ejerce sobre ellas. Éstas y otras preguntas debieran desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de unas ciencias sociales marxistas.

CONCLUSIÓN

En última instancia, por medio del disputado terreno del “universo social del capital”, que está en todas partes y todo el tiempo, debemos lograr desafiar la relación entre el trabajo y el capital si queremos que la humanidad tenga futuro (Rikowski, 2002; Allman, 2001). El área de las ciencias sociales, y la educación en general, pueden desempeñar un papel decisivo en este proceso radicalizando los programas de formación docente por medio de la reintroducción de la teoría marxista. El reconocimiento de la autonomía parcial de la cultura de la clase trabajadora debe ocupar un lugar central dentro del currículum de las ciencias sociales marxista, como demuestra el estudio de Willis (1977) acerca de la resistencia estudiantil. Esto es, el currículum de ciencias sociales marxista debe optar como punto de partida por los distintos niveles de conciencia de la clase trabajadora, desafiando la resistencia de los alumnos,

por ejemplo, a extender sus miras y acciones hacia niveles más revolucionarios por medio de un compromiso activo con el marxismo. El trabajo de McLaren (2000) sobre la pedagogía revolucionaria y marxista, creo, debiera desempeñar un papel fundamental en este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Allman, P. (2001), *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*, Westport y Londres, Bergin & Garvey.

Allman, P., McLaren, P. y Rikowski, G. (2002), "After the box people: The labour-capital relation as class constitution —and its consequences for Marxist education theory and human resistance", disponible en <<http://www.ieps.org.uk>>.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Books.

Chomsky, N. (1999), *Profit over people: Neoliberalism and global order*, Nueva York, Seven Stories.

Cleaver, H. (2000), *Reading capital politically*, San Francisco, AK Press.
Dewey, J. (1916), *Democracy and education*, Nueva York, The Free Press [Educación, democracia, Barcelona, Planeta, 1986].

Freire, P. (1998), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Continuum (primera edición, 1970) [Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1972].

Gibson, R. (2000), "Methods for social studies:How do I keepmy ideals and still teach?", disponible en <<http://www-rohan.sdsu.edu/~rgibson/Methods.htm>>.

Hudis, P. (2000), "Can capital be controlled?", *The Journal of Marxist-Humanism*, disponible en <<http://www.newsandletters.org>>.

Hursh, D. y Ross, W. (eds.) (2000), *Democratic social education: Social studies for social change*, Nueva York, Falmer Press.

Kincheloe, J. (2001), *Getting beyond the facts: Teaching social studies /social sciences in the twenty-first century*, Nueva York, Peter Lang.
Kincheloe, J., Slattery, P. y Steinberg, S. (2000), *Contextualizing teaching*, Nueva York, Longman.

Kloby, J. (1999), *Inequality, power and development: The task of political sociology*, Nueva York, Humanity Books.

Loewen, J. (1995), *Lies my teacher told me: Everything your American History textbook got wrong*, Nueva York, Simon & Schuster.

Marx, K. (1967), *Capital: A critical analysis of capitalist production*, Nueva York, International Publishers (primera edición, 1867) [El capital, México, Siglo XXI, varias ediciones].

McLaren, P. (1989), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Nueva York, Longman.

— (2000), *Ché Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Lanham, Rowman & Littlefield.

— (2002), “Marxist revolutionary praxis: A curriculum of transgression”, *Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction*, 3 (3), pp. 36-41.

McLaren, P. y Baltodano, M. (2000), “The future of teacher education and the politics of resistance”, *Teaching Education*, 11 (1), pp. 47-58.

— (2001), “Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance”, *Educational Policy*, 15 (3), pp. 343-378.

McLaren, P. y Rikowski, G. (2001), “Pedagogy for revolution against education for capital: An e-dialogue on education in capitalism today”,

disponible en <<http://eserver.org/clogic/4-1/mclaren%26rikowski.html>>.

Merryfield, A. (2001), "Metro Marxism, or old and young Marx in the city", *Socialism and Democracy*, 15 (2), pp. 63-84.

Parenti, M. (2001), "Rollback: Aftermath of the overthrow of communism", G. Katsafanas (ed.), *After the fall: 1989 and the future of freedom*, Nueva York,

Routledge, pp. 153-158.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. y Taubman, P. (2000), *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, Nueva York, Peter Lang.

Pruyn, M., "Paulo Freire and critical multicultural social studies: One case from the teacher education borderlands", *Taboo: The Journal of Culture and Education*, en prensa.

Rikowski, G. (1997), "Scorched earth: Prelude to rebuilding Marxist educational theory", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (4), pp. 551-574.

— (2002), "Transfiguration: Globalization, the World Trade Organization and the antional faces of the GATS", disponible en <<http://www.ieps.org.uk>>.

Ross, W. (2000), "Diverting democracy: The curriculum standards movement and social studies education", D. Hursh y W. Ross (eds.), *Democratic social education: Social studies for social change*, Nueva York, Falmer Press, pp. 43-63.

Saxe, D. (1991), *Social studies in schools: A history of the early years*, Albany, State University of New York Press.

Willis, P. (1977), *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*, Farnborough, Saxon House.

COLABORADORES

ROBERTO E. BAHRUTH

roberto@mac.boisestate.edu

Roberto Bahruth es un fluido hablante del español que aprendió la lengua a lo largo de los ocho años que vivió y trabajó en América Latina. Desde 1974, enseña inglés como segunda lengua. Desempeñándose como maestro de un quinto grado bilingüe en Texas, implementó con sus alumnos un nuevo abordaje al problema de la lengua. *Literacy con cariño* es la historia de su éxito (Heinemann Educational Books, 1991). En 1998 se publicó una nueva edición de *Literacy con cariño*, esta vez con un prólogo de Paulo Freire y Donaldo Macedo.

Roberto tiene un doctorado en Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe por la Universidad de Texas, Austin. Durante su estancia en la UT, recibió la Beca Presidencial al Mérito George I. Sánchez, por sus significativos aportes al campo de la educación de las minorías. Ha sido honrado también como profesor invitado de la Universidad de Harvard durante el semestre de primavera de 1996, profesor invitado en la Sun Yat sen Universidad Nacional de Kaohsiung, Taiwán, del Seminar Kibbutzim Teachers' College de Tel Aviv, Israel, la Universidad Hebrea, de Jerusalén, el Ministerio de Educación del Estado de Israel y la Universidad Nacional San Carlos de Guatemala. En la actualidad, se desempeña como profesor de formación docente en la Universidad Estatal de Boise, especializándose en Alfabetización, Educación Bilingüe y Lingüística Aplicada. Ha recibido el premio "Outstanding Faculty Award 1997-1998", entregado por la Asociación de Alumnos de la Universidad Estatal de Boise. En 2002, recibió el "Top Ten Scholars Award" de la misma institución.

ALÍPIO CASALI

a.casali@uol.com.br

Alípio Casali es filósofo y educador. Es profesor de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, donde trabajó junto a Paulo Freire [271] (1990-1997). Además, se ha desempeñado dentro del gobierno de la ciudad de São Paulo (1989-1992).

MIKE COLE

mike.cole2@ntlworld.com

Mike Cole es profesor emérito en Educación de la Universidad de Brighton, Inglaterra. Ha escrito profusamente acerca de problemáticas de la igualdad. Entre sus publicaciones recientes se cuentan *Red chalk: On schooling, capitalism and politics*, Brighton, Institute for Education Policy Studies (2001), *Schooling and equality: Fact concept and policy*, Londres, Routledge/Falmer (2002), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Press (2002) y *Professional values and practice for teachers and student teachers*, Londres, David Fulton (2003). En 2005, Routledge/Falmer publicó una nueva edición revisada de *Education equality and human rights*, prologada por Peter McLaren. Es el autor de *Marxism, postmodernism and education: Pasts, presents and futures*, Londres, Routledge/Falmer (2005).

ANTONIA DARDER

adarder@uiuc.edu

Antonia Darder es profesora en Estudios sobre Política Educativa y Estudios Latinos de la Universidad de Illinois, Urbana Champaign. Su trabajo como docente e investigadora se centra en problemas de racismo y desigualdad de clase, relacionados con cuestiones de cultura, clase, lenguaje y pedagogía. Entre sus libros se cuentan *Culture and power in the classroom*, *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love* y *After race: Racism after multiculturalism*.

ALICIA DE ALBA

postupv@xal.megared.net.mx

Alicia de Alba se desempeña como investigadora de tiempo completo dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Sistema Nacional de Investigación de México. Condujo su investigación de posgrado con Ernesto Laclau en el Centro de Estudios Teóricos en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Essex, Inglaterra. Ha sido invitada a presentar ponencias y seminarios por universidades de México, Argentina, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Gran Bretaña, España, Estados Unidos, Canadá y Australia. Desde 1988, ha tenido una intensa relación intelectual con Peter McLaren. Entre

sus especialidades se cuentan el problema del currículum y la pedagogía del contacto cultural.

RAMIN FARAHMANDPUR

farahmandpur@hotmail.com

Ramin Farahmandpur es profesor asistente en el Departamento de Políticas, Fundamentos y Estudios de Administración Educativa de la Portland State University. Es doctor por la Facultad de Estudios de la Educación y la Información de la UCLA, con énfasis en Teoría del Currículum y la Formación Docente. Ha escrito y coescrito gran variedad de ensayos sobre distintos temas, entre ellos la globalización, el imperialismo, el neoliberalismo, el marxismo y la pedagogía crítica. Junto a Peter McLaren, es autor del libro intitulado *Teaching against globalization and the new imperialism: Essays on critical pedagogy*.

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

nitafreire@uol.com.br

Ana Maria Araújo Freire es doctora en educación por la Universidad Católica de São Paulo. Es responsable de las notas aclaratorias de Pedagogía de la esperanza (1993), de Paulo Freire. Es coeditora del *The Paulo Freire Reader* (1998) junto a Donaldo Macedo, y autora de *Literacy in Brazil*. Ha dado conferencias internacionales sobre temas tales como reforma educativa, justicia social y emancipación. Buena parte de su trabajo actual involucra también la publicación de los últimos textos de su esposo, Paulo Freire, así como también la continuidad de su legado —en la teoría y en la práctica— en lo que respecta a la promoción de una pedagogía emancipatoria, afectuosa y revolucionaria.

MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

postupv@xal.megared.net.mx

María Marcela González Arenas cuenta con la Maestría en Educación (UPV), el Diplomado en Historia de México y el Diplomado en Informática Aplicada a la Educación. Es Candidata a Doctor en Historia y Estudios Regionales (Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la UPV). Autora de diversos ensayos

y traducciones de artículos y libros publicados por instituciones educativas y la UNAM en editoriales como Siglo XXI, Miguel Ángel Porrúa y Ediciones Pomares de España, así como la traducción del libro *La vida en las escuelas* de Peter McLaren y varios libros de Colin Lankshear. Actualmente es coordinadora general de la Maestría en Educación y la especialidad en Investigación Educativa de la misma universidad y participa en la Integración del Estado de Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y en otros proyectos interinstitucionales nacionales e internacionales de investigación educativa y educación ambiental con el CESU de la UNAM.

DAVE HILL

dave.hill@northampton.ac.uk

Dave Hill es profesor de Políticas Educativas en el Colegio Universitario de Northampton, Inglaterra. Ha sido activista y representante electo del movimiento sindicalista desde los años sesenta. En 1989, fundó junto a Mike Cole el Grupo Hillcole de Educadores de Izquierda Radical, y la unidad independiente de políticas de izquierda del Instituto de Estudios sobre Políticas Educativas (<www.ieps.org.uk>). En 2003, fundó (y es actualmente el editor responsable de) el *Journal for Critical Education Policy Studies* (<www.jceps.com>). Su trabajo se desarrolla en el área del análisis marxista de las políticas educativas, el neoliberalismo, el capital y la igualdad y la justicia económica y social. Sus libros más recientes, junto a Mike Cole, Peter McLaren y Glenn Rikowski, son *Red chalk: On schooling, capitalism and politics*, Brighton, Institute for Education Policy Studies (2001) y *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lanham, Lexington Press

(2002). Entre sus próximos libros se cuentan *New labour and education: Policy, (in)equality and capital*, Tufnell Press (2004) y *Charge of the right brigade: The radical right restructuring of schooling and initial teacher education in England and Wales under the Conservative and New Labour governments 1979-2004*, Lampeter, Edwin Mellen Press (2005). Se describe a sí mismo como “un activista socialista/marxista democrático, de clase trabajadora y sordo”.

LUIS HUERTA-CHARLES

lhuertac@nmsu.edu

Luis Huerta Charles es un profesor asistente originario de México, que enseña Educación Bilingüe y de la Niñez Temprana en la Universidad Estatal de Nuevo México. Sus experiencias de aprendizaje bilingüe le han resultado invaluable a la hora de explorar cuestiones de la educación durante la niñez temprana, la formación docente y la educación bilingüe relacionadas con la práctica de la justicia social en la frontera.

PEPI LEISTYNA

pleistyna@hotmail.com

Pepi Listyna es profesor asistente del Programa de Estudios de Posgrado de Lingüística Aplicada en la Universidad de Massachusetts, Boston, donde coordina el programa de investigación e imparte cursos sobre estudios culturales, análisis de los medios de comunicación masiva y adquisición del lenguaje. Ha dado charlas a nivel internacional sobre cuestiones de democracia y educación, es miembro de la Unidad de Investigación de Políticas Educativas y editor adjunto del *Journal of English Linguistics*. Entre sus libros se cuentan *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*, *Presence of mind: Education and the politics of deception*, *Defining and designing multiculturalism*, *Corpus análisis: Language structure and language use* y *Cultural studies: From theory to action*.

ZEUS LEONARDO

zleonard@csulb.edu

Zeus Leonardo ha publicado artículos y capítulos en diversos libros sobre educación crítica y teoría social prestando especial atención a las cuestiones de raza, clase y género. Es el autor de *Ideology, discourse and school reform* (2003, Praeger). Su trabajo más reciente puede describirse como la integración política de la crítica ideológica y el análisis del discurso. Zeus Leonardo es actualmente profesor asistente de la Facultad de Educación en la California State University de Long Beach.

CURRY MALOTT

currymalott@hotmail.com

Curry Malott ha impartido clases de sociología y estudios sociales en la Universidad Estatal de Nuevo México, de educación multicultural en la Oregon State University y se desempeña actualmente como profesor asistente de educación en el Brooklyn College. El doctor Malott continúa participando de la escena local del skateboarding y la música, no sólo practicando el skate y tocando música, sino también editando a artistas musicales que practican también el skate. Es el fundador de Punk Army Sk8boards & Records. Es autor de numerosos artículos y capítulos en libros diversos acerca de movimientos revolucionarios, y potencialmente revolucionarios, dentro de la cultura popular. Su libro más reciente, junto a Milagros Peña es *Punk rockers' revolution*.

MARCIA MORAES

msmoraes@gbl.com.br

Marcia Moraes es profesora de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Durante sus primeros años en el campo de la educación, se desempeñó como maestra en los niveles primario, secundario y preparatoria. Fue también profesora asistente de la University of St. Thomas, en Minnesota. Sus publicaciones incluyen distintos artículos sobre educación y los libros *Bilingual education: A dialogue with the Bakhtin circle* y *Ser humana: Quando a mulher está em discussão*.

MARC PRUYN

profefronterizo@yahoo.com

Marc Pruyne es profesor asistente de educación en estudios sociales y director del programa de graduados dentro del Departamento de Currículum e Instrucción de la Universidad del Estado de Nuevo México. Su trabajo de investigación explora las conexiones entre la educación para la justicia social, el multiculturalismo, la pedagogía y la teoría crítica y los estudios sociales en la frontera chihuahuense. Le gustan: el marxismo, el anarquismo, las películas de zombies y tocar la batería. Detesta: a George W. Bush, el imperio, el sexismo y el capitalismo.

SHIRLEY R. STEINBERG

mgramsoci@aol.com

Shirley Steinberg es directora del Proyecto Internacional Paulo y Nita Freire de Pedagogía Crítica en la McGill University, donde también enseña estudios culturales y de la juventud en el Departamento de Estudios Integrados en Educación. Su libro más reciente (con Donald Macedo) es *Media literary: A reader*. Es editora fundadora de la revista *Taboo: The Journal of Culture and Education*. Junto con Joe Kincheloe ha escrito y editado numerosos libros. Sus áreas de investigación son análisis crítico de medios, pedagogía crítica y estudios de la juventud. Es una destacada figura en los campos de la pedagogía crítica, los estudios culturales y los fundamentos de la educación.

ÍNDICE

Agradecimientos	7
PRIMERA PARTE	
INTRODUCCIÓN Y CONTEXTOS	
Palabras preliminares	
SHIRLEY R. STEINBERG	10
Prefacio: Leer a Peter McLaren	
ANTONIA DARDER	13
Introducción: Comprendiendo a Peter McLaren: el académico y este volumen	
MARC PRUYN Y LUIS HUERTA-CHARLES	15
SEGUNDA PARTE	
ALCANCE E IMPACTO DE LA OBRA DE MCLAREN	
1. PETER MCLAREN: UN ESTUDIOSO DE LOS ESTUDIOSOS	
ROBERT BAHRUTH	51
2. PETER MCLAREN: EL DISENSO CREATIVO	
ALÍPIO CASALI y ANA MARIA ARAÚJO FREIRE	70
3. POLÍTICA Y ÉTICA DE LA SOLIDARIDAD EN MCLAREN: NOTAS SOBRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA EDUCACIÓN RADICAL	
ZEUS LEONARDO	80
TERCERA PARTE	
MCLAREN EN DISTINTOS CONTEXTOS	
4. MCLAREN: UN INTELLECTUAL PARADÓJICO Y SOBRESALIENTE	
ALICIA DE ALBA Y MARCELA GONZÁLEZ ARENAS	101

5. LAS POSIBILIDADES REVOLUCIONARIAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL MULTICULTURAL EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS PEPI LEISTYNA	117
6. PETER MCLAREN: UN INTELLECTUAL EN DOS REALIDADES MARCIA MORAES	147
CUARTA PARTE	
EL MCLAREN MARXISTA	
7. LA “INEVITABILIDAD DEL CAPITAL GLOBALIZADO” CONTRA L “PRUEBA DE LA INDETERMINABILIDAD”: UNA CRÍTICA MARXISTA MIKE COLE	159
8. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA REVOLUCIONARIA DE PETER MCLAREN RAMIN FARAHMANDPUR	188
9. EDUCACIÓN CRÍTICA PARA LA JUSTICIA ECONÓMICA Y SOCIAL: UN ANÁLISIS Y MANIFIESTO MARXISTA DAVE HILL	210
10. KARL MARX, LA EDUCACIÓN RADICAL Y PETER MCLAREN: SUS IMPLICACIONES PARA LOS ESTUDIOS SOCIALES CURRY MALOTT	254
COLABORADORES	271